



UPPSALA STUDIES IN EDUCATION 21

Margareta Björndahl

Klassföreståndares inställning till daglig elevvård

En analys av uppfattningar och pedagogiskt
handlande i sexton högstadielklasser



ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS

Uppsala Studies in Education

21

Klassföreståndares inställning till daglig elevvård

En analys av
uppfattningar och pedagogiskt handlande
i sexton högstadielklasser

Margareta Björndahl



Uppsala 1984

Distributor:

Almqvist & Wiksell International
Stockholm

Abstract

Björndahl, M. 1984: Form Teachers' Attitudes to Day-to-day Pastoral Care of Pupils. An Analysis of Conceptions and Pedagogical Action in Sixteen Classes of a Secondary School. Acta Universitatis Upsaliensis. *Uppsala Studies in Education* 21. 197 pp. Uppsala 1984. ISBN 91-554-1476-1. ISSN 0347-1314.

The primary and lower secondary school curriculum in Sweden has three main goals: the ordinary syllabus, education for democracy, and pastoral care of pupils. This study examines pastoral care and preparation for democracy integrated with ordinary teaching from a pedagogical standpoint. It is based on a survey of thirty teachers and one hundred pupils at a secondary school in Sweden.

Three variables characterize the studied phenomenon: teacher-pupil interaction, pedagogical acts, and aims. Three teacher-codes were found with different content attaching to the variables. Most common was a problem code with a vague subject-object relationship between teacher and pupils. Actions were stereotyped and ad hoc, using visible pedagogics. The aim was to solve existing problems and make teaching possible. Some teachers had a product code with a directed subject-object relationship to pupils. Every situation arising was utilized to give sound knowledge and acceptable behaviour within visible pedagogics. Some teachers had a process code with a subject-subject relationship to pupils. Different actions were integrated in teaching using invisible pedagogics. The aim was to foster responsibility and use the whole curriculum.

Five forms of pedagogical action were found: discourse, physical proximity, control, service, and using the teaching situation. Discourse was the most common.

Agreement between conception and action was found in some cases but often in a restricted field of the curriculum.

Pupils' and teachers' experiences of form period were analysed. Pupils gave a cruder picture of form teachers' work. No correspondence was found where the teacher had ambivalent conceptions. The period was filled with procedures such as checks on attendance and information.

A pedagogical model of problem-solving is introduced and exemplified. Goals of action, consequences of not tackling a problem, and alternative approaches from different parts of the curriculum must be considered.

Teachers learned by experience and from colleagues, but not from teacher training or the literature.

Key words: curriculum, education for democracy, invisible/visible pedagogics, pastoral care, pedagogical action, phenomenography, secondary school, teacher-codes.

Margareta Björndahl, *Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet, Box 2109, S-750 02 Uppsala, Sweden.*

ISBN 91-554-1476-1

ISSN 0347-1314

© Margareta Björndahl 1984

Printed in Sweden

Textgruppen i Uppsala AB, Uppsala 1984

Innehållsförteckning

FÖRORD	9
DEL I PEDAGOGISKA OCH VETENSKAPLIGA UTGÅNGS- PUNKTER. PROBLEM OCH SYFTE	
1 Grundskolans verksamhet	13
Undervisning	14
Fostran	17
Omsorg	20
Undervisning, fostran och omsorg	21
Elevvårdsbegreppet	23
Ansvarig för elevvården	24
Elevvårdens organisation	26
Officiella dokument om elevvård	28
2 Syfte, avgränsning, problembeskrivning och karakteristiska variabler .	29
Syfte	29
Avgränsning	29
Problembeskrivning	29
Karakteristiska variabler	30
3 En tankemodell för dagligt elevvårdsarbete	32
4 Vetenskaplig metod	34
Två slags perspektiv	34
Kategorier av uppfattningar	35
Kvalitativa analyser	36
Förhållande mellan praktiskt handlande och uppfattning	36
Största möjliga kunskap om elevvård	38
DEL II UNDERSÖKNING	
5 Utgångspunkt	41
6 Beskrivning av skola och medverkande	42
Den skola där undersökningen utfördes	42
Val av undersökningsgrupper	43
Beskrivning av undersökningsgrupper	45
Medverkande lärare	48
Medverkande elever	48
7 Utförande	50
Design	50
Frågornas innehåll	51
Inför starten av utfrågningen	52

Undersökningstillfällen	53
Behandling av enkäter	54
DEL III RESULTATREDOVISNING	
8 Lärares inställning till daglig elevvård	57
Processinriktning	58
Produktinriktning	59
Probleminriktning	60
Jämförelse mellan kategorier av uppfattningar	61
Svarsstabilitet	62
9 Påverkansfaktorer	64
Pedagogisk auktoritet	64
Svarsstabilitet	66
Idékälla för elevvårdsarbete	67
Att påverka andra lärare	69
10 Kombination av inställning och påverkansfaktorer	70
11 Elevers uppfattning om klassföreståndaruppgiften	73
Förhållande mellan elev och lärare	73
Rangordning av klassföreståndares egenskaper och uppgifter	76
12 Överensstämmelse mellan uppfattning och praktiskt handlande	78
Beskrivning av illustrationerna	78
Nio bilder av lärare	79
Kommentarer	84
13 Pedagogiskt elevvårdsarbete	87
Arbetsuppgifter	87
Planerat arbete	87
Vem orsakar problem?	89
Problemförenkling	90
Målsättning	90
14 Pedagogiska handlingar	92
Samtal	92
Fysisk närhet	93
Kontroll	95
Att vara redskap för elever	96
Att utnyttja undervisningen	96
Tidpunkt för handlandet	97
15 Pedagogiska handlingar i en tankemodell	98
Pedagogiska handlingar för olika arbetsuppgifter	102
Pedagogiska handlingar hos olika lärargrupper	104
Pedagogiska handlingar inom olika verksamhetsfält	105
Modellens användning	105
16 Pedagogiskt arbete under klassföreståndartid	107
Klassföreståndartid i sex klasser	108
Kommentarer	113

17 Klassråd	116
Elevers uppfattning om klassråd	116
Lärares uppfattning om klassråd	117
DEL IV DISKUSSION OCH SLUTSATSER	
18 Skolans verksamhetsfält	125
Tre huvuduppgifter	125
19 Inställningar till daglig elevvård	129
Målsättning	129
Förhållningssätt mellan klassföreståndare och elev	130
Pedagogiskt handlande	131
Lärares uttryckssätt	132
Tre olika synsätt	133
Förändringsprocess	135
20 Uppfattningar och praktiskt handlande	137
Det pedagogiska handlandets genomslagskraft	137
Uppfattningars genomslagskraft	138
Överensstämmelse mellan uppfattningar och pedagogiskt handlande	139
21 Handlande efter en pedagogisk tankemodell	140
Arbetsuppgift	140
Problemens rötter	141
Uppdragsgivare	141
Måluppfyllelse	141
Pedagogiskt arbete	142
Modellens användning	144
22 Kommentar till undersökningsmetoden	146
Ämnesavgränsning	146
Val av medverkande	146
Trivial forskning?	147
Några kommentarer om metodens tillförlitlighet	147
Kommentarer till val av referenslitteratur	149
Förhållande mellan insider- och outsider-forskare	150
Fenomenografi	152
Vad är elevvård?	153
SUMMARY	154
REFERENSER	165
APPENDIX	168
BILAGOR	183

Förord

Under mina år som lärare och skolledare har verksamheten i skolan förändrats från att lägga tyngdpunkten på ämneskunskaper till ett ökat engagemang i elevernas hela situation. Jag har intryck av att det är otakt mellan uppgiften i skolan och personalens syn på sin uppgift. Det blev därför naturligt att välja ett forskningsområde, som kunde täcka kunskapsbrister inom denna del av skolverksamheten.

Detta arbete är ingen handledning i elevvård. Varje enskild lärare måste själv forma sitt sätt att handla i olika situationer. Men genom att redovisa hur olika lärare tänker och handlar visas alternativa mönster.

Intresset har koncentrerats på *lärares* pedagogiska arbete och uppfattningar. Detta står inte i något motsatsförhållande till elevvårdspersonalens arbete, utan dessa grupper sysslor kompletterar varandra. I detta arbete behandlas inte "udda" elevproblem utan det elev(vårds)arbete, som är vanligt i klassrummet.

Ordet *problem* används inte i negativ bemärkelse. Det betyder inte heller att det kan relateras till enskilda elever eller grupper av elever, utan ordet står för en företeelse, som måste lösas eller bearbetas ungefär som ett matematiskt problem.

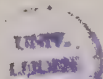
I texten har genomgående använts pronominet *han* oberoende av om lära- ren är kvinna eller man. Citathänvisningar till undersökningsdeltagarna har inte medtagits av anonymitetsskäl. Citaten är ordagranna avskrifter ur sva- ren, där endast ortografi och egennamn ändrats. Förkortningarna F och P an- vänds för flicka respektive pojke.

Detta avhandlingsarbete är kulmen på ett långt studiearbete. Under dessa år har mitt tänkesätt påverkats av litteratur och människor. Från den veten- skapliga litteraturen vill jag nämna författarnamnen Thomas Kuhn, Carl Popper och Georg Henrik von Wright, vilkas arbete haft avgörande betydelse för min vetenskapliga utveckling. Från skollitteraturen vill jag nämna namnet Carl Rogers.

Med tålmod och aldrig sinande intresse har professorerna Karl-Georg Ahlström och Gösta Berglund följt mitt forskningsarbete. Deras hjälp och ge- digna insikt i skolforskning har varit till stor glädje och nytta.

Bland forskarna och personalen på Pedagogiska Institutionen i Uppsala har jag funnit gemenskap och delaktighet. De har genom sina frågeställningar bidragit till begreppsprecisering och tankeskärpning.

Detta arbete tillägnas tidigare kolleger, av vilka jag lärt mig skolarbetet,



nuvarande kolleger, som gör varje skoldag till ett äventyr, och kommande kolleger, som kommer att ge mig nya infallsvinklar.

Det är min förhoppning, att de elever och lärare som villigt givit mig underlag för detta arbete, anser att jag behandlat och tolkat uttalanden på rätt sätt och att de skönjer min respekt för lärares arbete.

Kumla i oktober 1983

Margareta Björndahl

Del I

Pedagogiska och vetenskapliga utgångspunkter Problem och syfte

Kapitel 1

Grundskolans verksamhet

Grundskolan är den svenska statens största satsning på barn och ungdom. Barn mellan sju och sexton år tillbringar nio år och cirka 11 000 lektionstimmar i grundskolan. Mer än en miljon elever tillhör denna, varav drygt 360 000 elever går på högstadiet (läsåret 79/80). 90 000 lärare är sysselsatta i grundskolan (Skolväsendet, 1980, s 112).

Grundskolans verksamhet finns beskriven i *Läroplan för grundskolan* med mål, riktlinjer, kurs- och timplaner. Den senaste läroplanen, Lgr 80, kom ut i november 1980. Den är utformad efter föreskrifter och riktlinjer från riksdag och regering. Föreskrifter om föräldrars och kommuners ansvar finns i en särskild lag, Skollagen. I Skolförordningen beskrivs undervisningens organisation, lärarnas rättigheter och skyldigheter samt beslutsfunktioner. Det inre arbetet i skolan är framlagt i läroplanen.

”Läroplanen är samhällets styrinstrument för skolan och dess personal.” (Lgr 80, s 9)

Svingby, 1978, redogör för läroplanen som styrmedel för skolan dels ur historisk synvinkel och dels utifrån ett allmänt strukturellt synsätt. Med utgångspunkt från en empirisk utfrågning av över sexhundra lärare analyserar hon hur läroplanen påverkat deras undervisning. Hon finner diskrepans mellan läroplanens mål och dess förverkligande, alltså mellan teori och verklighet och att läroplanen i realiteten endast styr till en viss del.

”I bedömningen av hur skolan fyller de officiella målen är en majoritet av lärarna eniga om att det är ett stort avstånd mellan mål och verklighet.” (Svingby, 1978, s 116)

Svingby använder begreppen synlig och osynlig pedagogik. Hon säger, att i Lgr 69 övergick läroplanens skrivningar från att vara synligt pedagogiska till att bli en osynlig pedagogik, där kraven är underförstådda, reglerna och lärarens kontroll outtalade och läroplanens innehåll bygger på barnets inre utveckling. I den synliga pedagogiken finns uttalade principer och en klar hierarki (s 208 ff).

Lundgren (1977) talar om läroplanens betydelse för undervisningen. Han säger i samband med förhållandet mellan samhälle och skola, att

”The curriculum is the philosophy behind education, concerning the transformation of basic goals to teaching strategies.” (s 40)

Även Berg (1981) talar om nödvändigheten av att lärare betraktar läroplanen som ett styrinstrument. Han säger

”Inom skolans område uttrycker samhället gränserna för lärarnas autonoma handlande t ex i läroplanen. För att lärarna skall kunna betecknas som professionella i vår mening måste således han/hon på ett grundläggande plan reflektera kring läroplanens skrivningar och genom olika tolkningar av denna text göra läroplanen till en yrkesetisk ledstjärna för det professionella yrkesutövandet.” (s 115)

Läroplanens beskrivning av mål och riktlinjer för arbetet i grundskolan upptar cirka femtio sidor. På dessa behandlas verksamhetens tre delar, nämligen att skolan skall ge eleverna goda kunskaper och färdigheter, att skolan skall ta väl hand om alla elever och att skolan skall fostra till ansvar, goda vanor och till demokratiska medborgare.

Ett sätt att vinna förståelse för skolpersonalens arbete med eleverna är att analysera och sönderdela den komplexa verksamheten i sina beståndsdelar. Det görs i detta arbete dels genom att granska läroplanens beskrivningar av de tre olika verksamhetsfälten tillsammans med motsvarande begrepp i litteraturen* och dels genom att se hur lärares uppfattningar och pedagogiska handlande speglar dessa moment. Här nedan tolkas först de olika delarna av grundskolans verksamhet speciellt vad beträffar syfte, innehåll, arbets-, förhållnings- och uttryckssätt. I redogörelsen för en empirisk undersökning finns exempel på hur lärare förverkligar läroplanens mål för elevvård inom dessa områden.

Undervisning

(Teaching — Learning — Skill-training)

”Det är en *huvuduppgift* för skolan att eleverna får goda kunskaper och färdigheter. Skolan skall genom skolarbetet och i samarbete med hemmen stimulera elevernas verksamhetslust . . .” (Lgr 80, s 13, min kursivering)

Lgr 80 är tydlig i sina uttalanden om undervisning. Den säger, att undervisningen skall utgå ifrån elevernas tidigare erfarenhet och kunskap, men att skolan skall inrikta elevernas kunskapssökande på nya områden som är väsentliga för människans överlevnad och samlevnad. Med kunskap om historien och med fast förankring i nuet skall skolan ge eleverna beredskap för ändrade förutsättningar och nya krav, som kan komma att ställas på dem.

Läroplanen säger vidare, att undervisningen är en medveten aktivitet, som har ett bestämt mål. Den varnar för att en slentrianmässig kunskapsgenomgång kan ha negativa konsekvenser för enskilda elever, om dessa inte behärs-

* Val av referenslitteratur kommenteras i kap 22.

kar begrepp och sammanhang. Vidare sägs, att varje elev har rätt att utvecklas i sin egen takt. Skolan skall ge eleverna grundläggande färdigheter och träning i dessa i ett meningsfullt sammanhang. Men eleverna skall också ha möjlighet att utveckla begreppsbildning och tankeförmåga såväl som olika sätt att kommunicera t ex genom ord, bild och i samarbete med andra. Läroplanen betonar vikten av praktiska färdigheter för att människan skall klara sina vardagliga behov.

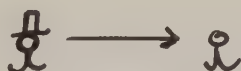
Undervisningens innehåll framgår av läroplanens riktlinjer och kursplaner, där det talas om

- en obligatorisk kurs som ger gemensam referensram för alla medborgare
- kurser efter personligt intresse och studieval
- minst ett främmande språk
- kunskaper av betydelse för vardagen
- insikter i samlevnads- och överlevnadsfrågor

I målen för enskilda ämnesområde ges ämnets inriktning och i huvudmomenten anges stoff och arbetssätt.

Läroplanen anger en människosyn, som grundar sig på demokratiska värderingar. Den säger, att människan är aktiv och kunskapssökande med förmåga och vilja att ta ansvar både för sig själv och andra. Eleven och läraren skall samarbeta t ex vid urval av kunskapsstoff.

Förhållningssättet, interaktionen, mellan lärare och elev i undervisningssituationen kan vara av olika slag. Läraren kan t ex se eleven som ett objekt för en undervisning, som förmedlas av läraren, där kunskapsstoffet är givet och metoderna reproducerande, dvs sådana att eleverna enbart återger något givet.



Rogers (1976) säger

”Så snart vi koncentrerar oss på undervisning uppstår frågan: vad ska vi undervisa om? Vad, sett från vår överlägsna maktposition behöver den andra personen veta? Jag undrar om vi i denna moderna värld har rätt att utgå från att vi vet så mycket om framtiden och de unga så lite . . . innehållet baseras på antagandet att det som lärs ut är det som lärs in, att det som framförs är det som införlivas.” (s 96f)

Ett alternativ till att se eleverna som ett objekt för undervisning är att interaktionen mellan lärare och elev består i en dialog mellan dem, där båda är ett aktivt subjekt.

Grundskolan har en fastställd kursplan, som anger ramarna för kunskapsstoffet ur vilket elever och lärare har att välja ut moment. Läroplanen säger emellertid inte på vilket sätt detta innehåll skall bearbetas.



Läroplanen förordar inget speciellt förhållningssätt mellan lärare och elev. Men den talar om eleverna som aktiva och om samverkan mellan lärare och elever.

Larsson (1982) har utifrån intervjuer med cirka trettio lärare funnit två olika uppfattningar om undervisning. Den innebär för vissa lärare att presentera och strukturera stoffet, så att eleven lätt skall kunna tillgodogöra sig detta eventuellt med några tillämpningsövningar. För andra innebär undervisning, att eleverna själva bearbetar stoffet. Dessa lärare kritiserar i regel samtidigt det förra synsättet (s 21 f).

Sjöström (1980) definierar undervisning som

”... en process i vilken undervisaren som subjekt i kommunikation med eleven/eleverna som subjekt kring ett sakförhållande söker, skapar och bearbetar kunskap, och där processen leder till att resurser hos deltagarna frigörs och utvecklas på ett sätt som innebär att deltagarna förändras.” (s 26)

Sjöström ser människan som skapande och att det i undervisningssituationen frigörs resurser, vilket står i motsatsförhållande till reproduktion. Hon talar om två sätt att se på undervisning, där skillnaden dels ligger på relationsplanet och dels i målsättningen. Den teknisk-instrumentella modellen utmärks av subjekt-objekt-relation med i förväg satta mål för arbetet och den dialektiskt-frigörande modellen med subjekt-subjekt-relation mellan lärare och elev, där målen utformas successivt genom samspelet mellan dessa (s 26f).

På grundskolans högstadium finns många moment, där läraren har att tillse att eleverna lär sig vissa saker, vare sig de vill eller ej. Det finns alltså ett visst tvång i undervisningen även om eleverna har medbestämmande. Det finns också moment av ren färdighetsträning. Så är t ex fallet med inläring av multiplikationstabellen och simning.

”Training is also directive in its intent. However, its objective is not to produce a certain kind of child, but merely to produce a certain kind of performance in the child. What the child does with his acquired skill, how it is integrated into his personality, is a concern that lies beyond training. It is an educational concern.” (Bereiter, 1972, s 391)

Detta innebär, att undervisning i form av träning ger eleverna handlingsberedskap, men att de själva måste ha eller få en vilja att använda denna kunskap. Läroplanen föreslår kunskapens innehåll och lärarens uppgift är att bibraga till att vilja att använda kunskapen uppstår hos eleverna.

Bereiter (1972 och 1973) skiljer mellan ”education, skill-training and child care”. Han anser, att träning och omsorg inte har något gemensamt och jämför ett auktoritärt förhållningssätt i träning med friheten i omsorg (1972, s 406).

Undervisning kan alltså sägas vara en medveten aktivitet hos en lärare, som oberoende av förhållningssättet mellan lärare och elev ger eleven möjligheter till inläring av färdigheter och kunskap samt insikter i olika områden. Detta kan ske under lektioner, men det kan även ske genom annan verksamhet i skolan, som inte försiggår inom klassrummet t ex prao och studiebesök. Det kan å andra sidan finnas verksamhet i klassrummet, som inte kan kallas undervisning, där situationen är kaotisk med bråk och oordning, som förhindrar en meningsfull verksamhet. Undervisningen är av läroplanen reglerad till sitt innehåll och lektionsomfång. Läroplanen rekommenderar också vissa arbetssätt. Skolans schema anger när och var undervisning skall ske.

Fostran

(Education — Fosterage — Upbringing)

Den andra delen av skolans verksamhet är fostran. Läroplanen säger uttryckligen

”Skolan skall fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall *påverka* och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta våra demokratiska grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling.” (Lgr 80, s 16, min kursivering)

Konkret innebär detta, fortfarande enligt läroplanen, att

- egenskaper, som är viktiga för demokratin, utvecklas
- att eleverna lär sig att ta ansvar
- att goda arbets- och fritidsvanor utvecklas.

Skolan skall befästa etiska normer hos elever, bearbeta moraliska problem och påverka eleverna att ta ställning i frågor om gemensamma och grundläggande värderingar i samhället. Det sägs vidare, att fostran är intimt förknippad med undervisningen och att den skall ske i samarbete med hemmet, där huvudansvaret ligger (Lgr 80, s 17).

Läroplanen är diffus och utslätad i sina skrivningar om fostran till goda vanor och beteende. I skriften *Skolan skall fostra* (1979), som tillkom på uppdrag av Utbildningsdepartementet, sägs att skolan skall påverka attityder, värderingar och normer. Skriften skiljer mellan normer som ”allmängiltiga, övergripande, etiska principer” och regler som ”rättesnören för olika vardagssituationer i människans liv.” Till reglerna hänförs ”sociala konventioner”, som växlar mellan olika tider, sociala grupper och miljöer och som oftast är både mer ytliga och underförstådda än de regler, som har med liv och hälsa att göra (s 13).

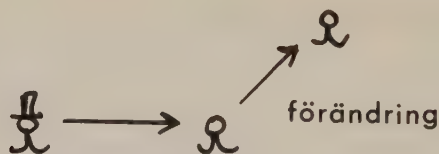
Lundén & Näsman (1980) relaterar en diskussion om ordningsregler bland lärarna på en skola. Argumentationssätten visade två sätt att se på fostran. En grupp lärare ville ha få och omfattande regler, som gällde både elever och

lärare, tänjbar regeltillämpning samt elevernas medbestämmande över vilka regler som skulle gälla. Detta kallar författarna för demokratisk fostran. Det andra argumentationssättet, som visar auktoritär fostran, innebar många och detaljerade regler med ensidig utformning och stelhet i tillämpning. Ansvar vilar i detta fall helt på personalen (s 102 ff).

Bereiter (1972) definierar "education" som "the explicit teaching of values" (s 309). Han säger, att

"... education is *not* development but *effort to influence* development ... Education, I am pragmatically insisting, is education only in so far as it makes a difference." (s 391 f)

Fostran kan sägas vara påverkan. Detta innebär, att en människa i skolan (läraren) försöker ändra och påverka den andra människan (eleven). Detta är ett ensidigt agerande från lärare till elev eller från ett subjekt till ett objekt. Målet är att eleven i något avseende skall förändras.



Medvetet gjorda försök att påverka kan ses som "symboliskt våld" (Bourdieu & Passeron, 1977, s 24), där läraren försöker få eleven att anta en annan attityd, annat tänkesätt eller andra värderingar. Läroplanen föreskriver, att denna påverkan skall ske med minsta möjliga tvång och att en människas moraliska utveckling inte främjas av blind lydnad men inte heller av likgiltighet från de vuxna (Lgr 80, s 18). Den talar om att skolans verksamhet skall vara saklig och allsidig.

Fostran är starkt beroende av de inblandades värderingar och kan därför skapa motsättningar mellan människor, eftersom värderingar kan skifta mellan olika grupper inom skolan, mellan skola och föräldrar samt mellan olika samhällsgrupper. Av denna anledning är det viktigt att fostraren, läraren, är medveten om med vad rätt han påverkar en annan människa. Den myndighet eller föreskrift, som legitimerar läraren, tjänstemannen, att påverka eleverna kan kallas pedagogisk auktoritet.

"Every agency (agent or institution) exerting a pedagogic action commands pedagogic authority in its capacity as mandated representative of the groups or classes whose cultural arbitrary it imposes in accordance with a mode of imposition defined by that arbitrary, i e as the *delegated* holder of the right to exercise symbolic violence." (Bourdieu & Passeron, 1977, s 24)

Callawaert & Nilsson (1977) säger, att pedagogisk aktivitet kräver en pedagogisk instans med relativ autonomi samt en rent pedagogisk auktoritet, med so-

cialt erkända sanktioner och legitimt överfört innehåll. Om mottagaren har beredskap att erkänna den pedagogiska auktoriteten blir handlandet effektivare (s 84).

Ekholm (1976) skiljer mellan socialisation som anpassning till en rådande samhällsordning och social utveckling som "de tankar, känslor och handlingar som berör mänsklig samvaro" (s 1, 3). Begreppet social utveckling har en föreskrivande, normativ karaktär i Lgr 69. För att en sådan skall ske fordras dels att det nya handlandet är möjligt och dels att det är nödvändigt (s 161).

Hoem (1978) talar om anpassning till ett komplext samhälle. Denna kan ske genom förstärkande socialisering, då tidigare värderingar, som är gemensamma för hem och skola, behålls och förstärks. Desocialisering sker, när det finns en värderingskonflikt mellan hem och skola och hemmets värderingar bryts. Re-socialisering betyder att skolan påverkar barnet att bygga upp nya värderingar. Det är fråga om icke-socialisering i de fall, då hem och skola har olika värderingar, men dessa inte är identitetsskapande och därför lämnas oförändrade (s 72 f). Hoem säger även, att en människas identitet avslöjas av hennes handlingar och referensramar.

Sjöstrand (1970) tar upp samband mellan undervisning och fostran utifrån ett historiskt perspektiv. Han fastställer, att samhällets struktur avgör vem som blir ansvarig för fostran. I ett naturnära samhälle är fostran intimt sammanbunden med utbildning till samhällsfunktionen, medan man i ett komplexare samhälle ger speciella institutioner ansvar för utbildningen. Han säger vidare, "att skolans betydelse för fostran kan anses ha ökat i modern tid" (s 198) men tillägger

"... om man inte fortfarande åtminstone i princip och i klarhetens intresse bör försöka upprätthålla skillnaden mellan förvärvande av kunskaper och färdigheter samt personlighetens utveckling i övrigt." (Sjöstrand, 1970, s 198)

Även syftet och målet för fostran har, enligt Sjöstrand, skiftat under olika historiska perioder och de har återspeglat den rådande samhällsstrukturen. Beträffande elevens frihet, skriver han, att det finns ett visst självbestämmande för eleverna inom undervisningsområdet men att enskilda elever inte kan välja vilka egenskaper, som skall utvecklas.

"Frihetstanken är ... enligt historiens vittnesbörd inte lika tillämpligt på uppfostran som på undervisningen." (Sjöstrand, 1970, s 216)

Sammanfattningsvis kan sägas att fostran till sin natur är medveten och riktad. Eleverna skall bibringas vissa värderingar. Men läroplanen är allmän och kortfattad om vilka värderingar, som avses och hur påverkan skall ske. Det finns inte heller något givet eller föreskrivet tillfälle, när fostran skall genomföras. Fostran blir på så sätt ett vagt begrepp, som i motsats till undervisningen blir föga styrande för läraren.

Omsorg (Child care)

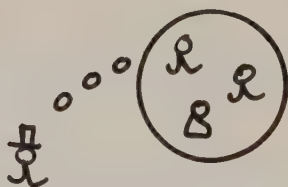
Det tredje av skolans verksamhetsfält är hjälp, stöd och omsorg om eleverna. Kosik (1978) skriver, att "Omsorg är omtanke och ombesörjande" (s 80).

I läroplanen sägs, att skolan har skyldighet "att ta väl hand om alla elever" (s 14) men inte att ge alla lika mycket hjälp utan att kompensera de elever som av olika anledningar har svårigheter. Den är ytterst knapphändig i fråga om innehåll och tillvägagångssätt inom omsorgen om eleverna.

"Omtanke om elevernas psykiska och fysiska hälsa skall prägla skolans arbete och miljö. Såväl lärare som skolledning, elevvårdspersonal och annan personal skall i samverkan med elever och föräldrar verka för en god arbetsmiljö." (Lgr 80, s 20)

Läroplanen talar om elevernas fysiska och psykiska hälsa, om skolmiljön och om elever, som av någon anledning har svårigheter, t ex invandrare. Vidare säger Lgr 80, att "Skolan skall söka *motverka* att elever får svårigheter i skolarbetet" (s 52, min kursivering) och att om så ändå sker, skall skolans arbetsätt i första hand ändras. Läroplanen markerar sambandet mellan omsorg och undervisning och säger, att all verksamhet i skolan har ett pedagogiskt syfte (Lgr 80, s 20).

Förhållningssättet mellan lärare (eller annan skolpersonal) och elev är i omsorgssituationen ett allmänt omhändertagande, hjälpande och stödjande. I denna omsorg finns ingen utpräglad påverkan och inget inlärningsmoment.



Bereiter (1972) skriver, att

"Child care is distinguished from education by its relative neutrality. It consists of providing resources, services, activities, love and attention, but with no attempt to influence the course of their development." (s 391)

Omsorgen är värderingsfri, men den kräver en positiv grundinställning. Den fordrar ingen auktoritet. Den kan utföras när, var och hur som helst. Den innebär, att människor har beredskap att ingripa samt en uppfattning om, när och hur detta skall ske. Läraren kan inom denna del av verksamheten ha särskilt stöd av fritidspersonalen, som inte är bunden av aktiviteter i klassrummen.

Läroplanen skriver om elever med särskilda behov i ett speciellt kapitel (s 52 ff). Den framhåller vikten av förebyggande åtgärder, t ex vid studieövergångar och fördelning av resurser. För det individinriktade arbetet nämner läroplanen dels sambandet mellan skola-hem-föräldrar och dels elevvårds-konferensen, samt de möjligheter skolan har till verksamhet i s k skoldag-hem, undervisning på sjukhus eller i elevens hem samt anpassad studiegång. Även hemspråksundervisning omnämns speciellt i läroplanen.

Det finns ingen given tid, när omsorg skall utföras. Det är mer fråga om ett allmänt förhållningssätt och en anda, som skall finnas i skolan inte minst i planeringsstadiet.

Undervisning, fostran och omsorg

Läroplanens behandling av ovanstående verksamhetsfält visar en tydlig prioritering mellan dessa. *Undervisningsområdet* är klart och tydligt markerat både beträffande mål, syfte, innehåll och förslag till arbetssätt. Det behandlas omfångsrikt i större delen av läroplanen och poängteras genom att på första textsidan säga, att "det är en huvuduppgift för skolan att eleverna får goda kunskaper och färdigheter" (s 13). Vidare sägs, att både fostran och omsorg skall ske i samband med undervisningen. Av detta följer, att undervisningen är den överordnade delen av skolans verksamhet.

Läroplanens behandling av *fostran* är mer diffus. Lgr 80 säger, att "Ett av skolans mål är att ge barn och ungdom en demokratisk fostran" (s 44) och i detta sammanhang talas om möjliga arbetssätt som t ex att fördela arbetsuppgifter, fördela förtroendeposter mellan flickor och pojkar och att ta ansvar för yngre elever och skolmiljön. Vid andra tillfällen nämner läroplanen, att skolan skall fostra till goda arbets- och fritidsvanor och att etiska normer skall bearbetas. Men detta enbart antyds och exempel på tillvägagångssätt eller tydligt innehåll i begreppen anges inte. Begreppet fostran är i läroplanen halvartikulerat, ofta allomfattande och utan hierarkisk uppbyggnad. Undervisning är en grundförutsättning för fostran.

Den del av verksamheten som kan benämnas *omsorg* om eleverna, är ytterst sparsamt kommenterad i läroplanen. Uttrycken är allmänna och diffusa. Förutsättning för omsorg är undervisningen, som skall ändras om en elev får svårigheter, och fostran, där eleverna t ex skall ta ansvar för skolmiljön.

Mental utveckling kan beskrivas genom Werner's Orthogenetiska princip som förändring från en konkret till en abstrakt nivå, från ett diffust till ett klart uttalat tillstånd, från allmängiltighet till särskiljande och differentiering samt från tillfällig sammanfogning till hierarkisk uppbyggnad.

”wherever development occurs it proceeds from a state of relative globality and lack of differentiation to a state of increasing differentiation, articulation, and hierarchic integration.” (Applegate, 1980, s 160f, Hasselgren, 1981, s 11, Werner, 1957, s 126)

Tankeinnehållets strukturella kvalitéer beskrivs, enligt ovan nämnda författare, genom begreppsparen sammansatt — åtskild, diffus — artikulerad, obestämd — bestämd, rigid — flexibel, labil — stabil.

I läroplanens behandling av ovan nämnda begrepp är undervisning det mest och omsorg det minst utvecklade begreppet i fråga om tydlighet, differentiering och uppbyggnad. Fostranbegreppet är halvutvecklat.

De olika delarna av verksamheten som behandlats var för sig, är naturligtvis inte åtskiljbara i vardagen och i det praktiska arbetet. Man ägnar inte 30 minuter åt kunskapsinhämtning, 20 minuter åt fostran och 10 minuter åt omsorg, utan dessa olika typer av arbete är sammanflätade i varandra. Syftet med att betrakta verksamhetens olika delar var för sig är att klargöra, förstå och söka kunskap om vad människor i grundskolan verkligen sysslar med. Man kan ha andra betraktelsesätt på verksamheten i skolan. Man kan t ex se på timfördelningen mellan olika ämnen, typ av tjänstemän, på organisation och samordningsfrågor. Detta perspektiv har valts, eftersom det pedagogiska arbetet inom elevvårdsområdet här klart kommer till uttryck. Denna tredelning av verksamheten är grundvalen för detta arbete om daglig elevvård. Lärares uppfattningar och exempel på praktiskt handlande relateras till dessa olika verksamhetsdelar, där de pedagogiska handlingarna speglar läroplanens mål och riktlinjer och hur den omsorgsfyllda och fostrande verksamheten integreras i undervisningen.

Läroplanen har en helhetssyn både på eleven och verksamheten i stort. Samtliga verksamhetsdelar ingår i en planerad, medveten och integrerad enhet. De fostrande målen uppfylls genom att utnyttja undervisningssituationen, och planeringen sker med tanke på omsorgen om eleverna. Tyngdpunkt på endast någon enda del av verksamheten medför att läraren verkar inom ett alltför snävt fält av läroplanen.

På 1970-talet uppstod begreppet ”the hidden curriculum” för de outtalade krav, som skolan ställer på eleverna (Broady, 1982, s 6). Dessa krav ökar i de fall då läroplanens skrivningar är vaga. Jackson (1968), som gjort begreppet känt, talar t ex om hur eleverna tränas i tålmod genom att vänta, bli avbrutna, göra saker man inte är intresserad av och att arbeta utan tanke på kamrater runtomkring, eftersom inbördes hjälp betraktas som fusk (s 18). Broady anser, att den dolda läroplanen blev dold i samband med den progressiva pedagogiken och att den inte är dold för alla elever men väl för lärarna (s 55f). Den systematiska påverkan, som sker i skolan och som innefattas i begreppet den dolda läroplanen har inte efterfrågats eller lyfts fram här eftersom det är en tillräckligt stor fråga att se hur den officiella läroplanen speglas i uppfattningar och handlingar.

Elevvårdsbegreppet

”Allmänt innebär elevvård att skolan skall söka hjälpa varje elev att lära känna sig själv, att på egen hand bilda sig en uppfattning om de uppgifter, som skola och samhälle ställer, och att övervinna personliga svårigheter. I denna vidare mening är elevvård alltså inte enbart ett antal särskilda anordningar eller åtgärder, som skolan kan tillgripa, när svårigheter av skilda slag uppträder. Det är snarare fråga om den anda och de arbetsformer, som allmänt bör prägla det dagliga arbetet i skolan.” (Lgr 62, s 70)

På så sätt inleds kapitlet om elevvård i 1962 års läroplan för grundskolan. Nästa läroplan, som infördes 1969, behåller samma formulering förutom uttrycket ”att övervinna personliga svårigheter”, som är utbytt mot meningen ”att komma tillrätta med personliga problem och så långt som möjligt utveckla sina olika egenskaper” (Lgr 69, s 85).

Den senaste läroplanen, Lgr 80, använder inte begreppet elevvård utom i samband med elevvårdskonferens. Kapitlet om elever med särskilda behov inleds med

”Skolan skall söka motverka att elever får svårigheter i skolarbetet . . . Den måste därför utforma sitt innehåll, sitt arbetssätt och sin organisation så, att den smidigt kan anpassa sig till olika elevers individualitet.” (Lgr 80, s 52)

De tidigare läroplanerna skildrar både sidomässigt och innehållsmässigt mer utförligt vad elevvård innebär och hur den kan utföras än vad den nuvarande läroplanen gör. Man kan iaktta en förskjutning från åtgärder för enskilda elever mot ett förebyggande arbete, där metoder och förhållningssätt gör att skolsituationen anpassas efter eleverna. Även den nya läroplanens implicita behandling av de övergripande målen för skolan som t ex fostran till goda arbetsvanor är mer knapphändig och utslätad än den gamla var. Trots att orienteringsämnena fått en annan struktur och t ex temaarbete införts talas mer sällan om arbetssätt och arbetsformer som en del av fostran.

Elevvårdskommitténs rapport (SOU 1980:50) ger inte heller någon definition av begreppet elevvård. Där skrivs

”Personlighetsutveckling är mycket fråga om den anda och de arbetsformer som präglar skolarbetet.” (SOU 1980:50, s 12)

Lundén & Näsman, som tidigare nämnts, följde ”det så kallade *elevvårdsarbetet* under ett läsår . . . en beskrivning av hur personalen såg på problemeleverna, vilka åtgärder som vidtogs och hur besluten fattades” (s 7). De skriver vidare om elevvård ”det som i läroplanen* kallas elevvård och framställs som en service och hjälp till eleverna” (s 7). Skolpersonalen talar, enligt författarna, om problemelever men har svårt att ange, vad en problemelev är (s

* Lgr 69.

79f). Det finns bland personalen tre uppfattningar om elever med problem, nämligen att de kan om de vill, att eleverna inte rör för en given situation och att de elever som avviker, inte är normala. Den första uppfattningen bygger på tanken att det normala är rättesnöret och att en elev, som skiljer sig ifrån de andra, är medveten om detta och har handlingsförmåga och frihet i en given situation (s 81f). Den andra uppfattningen innebär att det finns förmildrande omständigheter i t ex hemmiljö, olämpliga kamrater, väder eller årstid (s 87f). Den tredje uppfattningen är att elevernas beteende är uttryck för ett onormalt fysiskt eller psykiskt tillstånd (s 91 f). Enligt Lundén & Näsman tillämpar lärarna dessa synsätt utan klara kriterier, när den ena eller andra uppfattningen är giltig. Det finns alltså ett godtycke, som får följder för eleverna, eftersom åtgärder som vidtas varierar alltefter uppfattning.

I litteratur, som behandlar elevvård, kan man finna omskrivningar för begreppet. Jackson (1968) kallar det vardagliga arbetet med eleverna för "the daily grind" (s 1). Rutter m fl (1980) talar om "the style and quality of life at school" (s 183). Ekholm (1976) talar om anda och miljö.

Daglig elevvård kan sägas innebära ett aktivt och kontinuerligt intresse och engagemang i elevernas hela skolsituation. Detta betyder ett pedagogiskt arbete, där fostran och omsorg integreras i undervisningen.

Ansvarig för elevvården

Lgr 62:

"Ansvaret för den elevvårdande verksamheten vilar på rektor och varje lärare, speciellt klassföreståndaren." (s 70)

Lgr 69:

samma formulering som ovan (s 85)

Lgr 80:

"Skolledningen och klassföreståndarna är ansvariga för att ett förebyggande arbete planeras och genomförs inom skolan i samverkan med andra inom kommunens barn- och ungdomsarbete. Arbetsplanerna för rektorsområde och arbetsenhet bör konkret visa hur man planerat detta arbete." (s 54)

Elevvårdskommittén:

"Skolledningen har ansvar för personalutveckling och personalvården på den enskilda skolenheten i det enskilda rektorsområdet. På samma sätt har lärare, framför allt klassföreståndare tillsammans med skolledningen ansvar för elevvården." (SOU 1980:50, s 43)

Lundén & Näsman, som tidigare omnämnts, behandlar elevvårdsarbetet utifrån "en beskrivning av hur personalen såg på problemeleverna" (s 7) samt skolsköterskans, — psykologens, — kurators och rektors elevvårdsarbete (s

61 ff). De lägger alltså tyngdpunkten på den lagstadgade elevvården och behandlar inte i egentlig mening lärarnas elevvårdsarbete. De redogör för elevvårdspersonalens uppgifter och hur denna samarbetar med rektor och lärare. Författarna synar även rättssäkerheten i elevvården och föräldrars rätt gentemot skolan. Avhandlingen kallas *Elevvård — till vems bästa?*, vilket tyder på ett ifrågasättande av den traditionella elevvården. Författarna säger t ex att eleverna är föremål för beslutsfattandet, men att elevvårdspersonalen, som fattar besluten, är beroende av lärarnas kunskap och utsagor. De faktorer, som fanns med i beslutsfattarnas diskussioner var synen på eleverna, resurser och rutiner men också hänsyn till lärare och föräldrar samt även klasskamrater (s 265). Elevvården präglades inte av omsorg om utsatta elever utan mest av omsorg om lärarna och andra elever (kap 7). Beslutsfattandet varierade under det studerade läsåret dels genom att personalens syn på eleven ändrades och dels genom att elevvårdspersonalen själva tappade ett ärende eller kom med bortförklaringar. Man fattade inte något beslut som stod i strid med föräldrarnas vilja, men det förekom ett dubbelspel, där föräldrarna hölls okunniga om skolpersonalens syn. Man vidtog skenåtgärder genom att tillmötesgå föräldrarna eller genom att fatta beslut utan att informera hemmen (s 174 och 178). Själva skolsituationen förutsatte, enligt författarna, att eleverna var "normala, ansvariga och påverkbara" (s 266) och det medförde, att skolan fortsatte att ställa samma krav på eleven trots ett avvikande beteende.

Egidius (1970) säger om lärarens roll i elevvårdsarbetet

"De (lärarna) bär utan minsta tvekan den tyngsta bördan i elevvårdsarbetet" (s 58)

"... läraren spelar en verkligt central roll i elevvården. Men han behöver de övriga elevvårdsfunktionärernas hjälp och stöd" (s 63)

Klassföreståndarskapet är reglerat genom Skolförordningen. Där skrivs

"Lärare är skyldig att vara klassföreståndare. Klassföreståndaren har det allmänna ansvaret för klassen. Han skall gå rektor tillhanda i frågor som rör klassen och fullgöra de övriga uppgifter som åvilar honom enligt gällande föreskrifter.

Det åligger klassföreståndaren särskilt att

1. ha tillsyn över elevernas skolgång samt söka kontakt med föräldrarna, om eleverna försummar skolgången, och anmäla förhållandet till rektor, om rättelse ej vinnes,
2. ge akt på elevernas hälsa och, om eleven bör komma under läkarkontroll, underrätta skolsköterska eller skolläkare därom samt
3. föra betygskatalog."

(Skolförordningen 14 kap. 12, 13 §§)

Vidare finns följande anvisningar:

- att klassföreståndaren skall ansvara för elevvården i klassen och kontakta skolledningen/elevvårdspersonalen vid behov (Aktuellt från SÖ nr 72/73:62)

- ta kontakt med föräldrar till samtliga barn två gånger varje läsår (Lgr 80, s 25)
- anordna klassmöten eller enskilda samtal (Lgr 80, s 25)
- föra närvarokontroll över eleverna (Lgr 80, s 24)
- bilda ett klassråd tillsammans med eleverna i klassen (Lgr 80, s 22).

En svårighet är, att klassföreståndaren inte alltid undervisar samtliga elever i den klass, som han är ansvarig för. Detta kan innebära, att läraren inte kan utnyttja undervisningen för fostran och omsorg om eleverna och elevvårdsarbetet faller på så sätt utanför den naturliga verksamheten.

Odin (1982) säger efter en riksomfattande inventering av resursfördelningen i grundskolan, att

”På högstadiet har elevvårdsarbetet hittills främst bedrivits av klassföreståndaren. Det har varit något vanligare med en (53 %) än med två klassföreståndare per klass (47 %)” (s 56)

Han konstaterar, att ansvaret för elevvården i SIA-propositionen kom att flyttas från klassföreståndare till arbetslag. Men att arbetslagets sammansättning mer bygger på lärarnas önskemål om arbetskamrater än på en elevvårdande funktion över stadierna. I Lgr 80 ligger tyngdpunkten för elevvården fortfarande på klassföreståndaren (s 56 f).

Ahlström & Jonsson (1978) kommenterar lärares arbete i lärarlag i samband med Engsamprojektet. De säger bl a att läraren som person får en underordnad roll i ett arbetslag. Lagarbete medför kontinuitet och likartad behandling även om en lärare är frånvarande.

I denna avhandling behandlas elevvården utifrån klassföreståndares, som representativa lärare, perspektiv.

Elevvårdens organisation

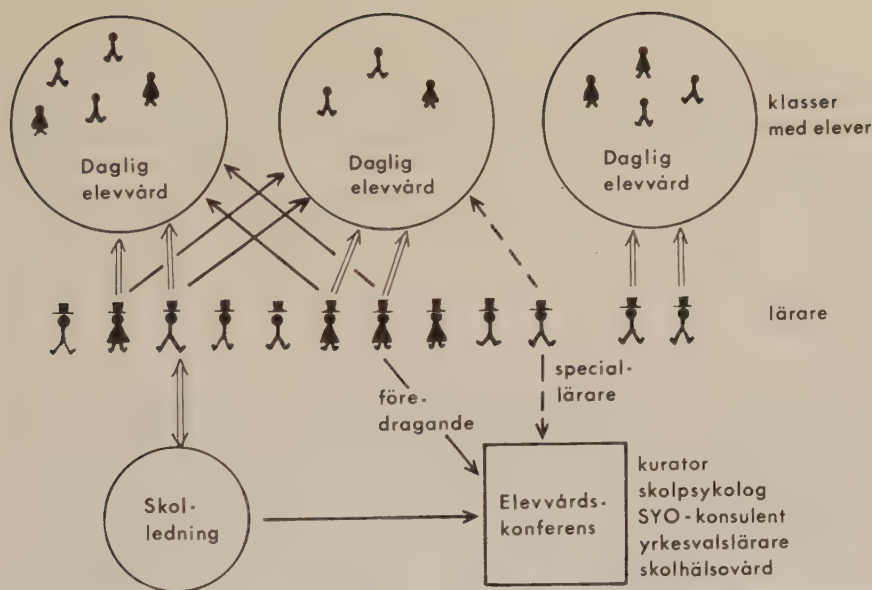
Förhållandet mellan daglig elevvård och lagstadgad elevvårdskonferens och speciella befattningshavare presenteras schematiskt i figur 1.

Elevvårdskommittén (SOU 1980:50) beskriver detta arbete sålunda:

”För att elevvårdsarbete skall tillföras nödvändiga kunskaper och få en så allsidig belysning som möjligt finns specialister, skolsköterska, skolläkare, syo-personal, kurator och psykolog anställda.” (s 43)

Den dagliga elevvården utförs ute i klassrum eller varhelst elever befinner sig av klassföreståndare, andra lärare eller annan personal. De flesta klassföreståndare är även lärare i andra klasser, vilket i figur 1 markerats med pilar. Det finns enstaka exempel på lärare, som enbart undervisar i sin egen klass även på högstadiet.

I SÖ-FS 1980: 198 med anvisningar rörande åtgärdsprogram skrivs, att



Figur 1. Daglig elevvård i förhållande till lagstadgad elevvårdskonferens. (Dubbla pilar markerar klassföreståndares arbete i klassen.)

”Elevvårdskonferensen har en viktig funktion vad gäller planering, resursfördelning och utvärdering. Elevvårdskonferensen skall även, i enlighet med vad som sägs i skolförordningen, fatta beslut i vissa elevvårdsfrågor. Själva det elevvårdande arbetet utförs dock bäst i naturligare enhet, såsom klass/arbetsenhet, eller i mindre grupp, där elev och föräldrar bättre kan inbegripas i arbetet och ges en aktiv roll.”

Det finns inga föreskrifter om vilka ärenden som skall behandlas i elevvårdskonferensen. Elevvårdspersonalen tar i allmänhet kontakterna med sociala myndigheter, skolstyrelsen eller arbetsplatser. Vidare fattas beslut om ändring av studiegång i elevvårdskonferensen. Dess arbete är till stor del ett planeringsarbete samt uppföljning av fattade beslut. För övrigt tas de ärenden upp, som lärare eller annan personal hänskjuter till elevvårdskonferensen eller där elevvårdspersonalens kunskap krävs (t ex handikappade elever).

Elevvårdspersonalen arbetar under stundom tillsammans med lärare vid speciella insatser i en klass eller delar av denna. Förhållandet mellan den lagstadgade elevvårdskonferensen och lärarnas arbetsinsatser är flexibelt och beroende av personliga initiativ.

Officiella dokument om elevvård

Den utförligaste källan för information om verksamheten i skolan är Skollag, Skolförordning och Läroplaner för grundskolan. I dessa finns dels föreskrifter och dels beskrivningar och rekommendationer för arbetet. I tidigare läroplaner (Lgr 62, Lgr 69) behandlades arbetssätt inom elevvårdsarbetet medan den nuvarande läroplanen (Lgr 80) lämnar detta öppet till de lokala skolorna.

Även andra skrifter från SÖ behandlar någon gång elevvårdsarbetet. I SÖ 1982:7 penetreras frågor om elever med särskilda behov. Orsaker till problem uppges vara funktionshinder, sociala svårigheter t ex familjeproblem eller problem, som orsakas av skolans innehåll eller fysiska miljö. I skriften föreslås åtgärder både inom och utanför arbetsenheten. Dessa är ändring av arbetssätt, stöd av elevvårdspersonal och speciallärare, resursförändringar, samtal och mindre arbetsgrupper samt mer omfattande insatser som anpassad studiegång.

FoU-rapporten nr 36 från SÖ penetrerar elevernas sociala utveckling med avseende på självständighet, självtillit, samverkan i grupp, kvarsittning, att tolerera avvikande elever och skolans socialisation av könsroller (Ekholm & Leander, 1979).

PM (1979:8—9) behandlar i ett temanummer elevvård och miljö med artiklar om ökat elevinflytande och ansvar, invandrarkunskap, antidrogkunskap samt rapporter om försök på olika skolor.

Skriften *Skolan skall fostra*, som tidigare nämnts, var ämnad som en debattschrift om normbildning och normöverföring i skolan.

SIA — utredningen (SOU 1974:53) behandlar skolans arbetsmiljö och definierar begreppet skolvårigheter dels ur en objektiv aspekt, där eleven inte har förmåga att uppfylla skolans krav och dels ur en subjektiv aspekt, där eleven själv upplever otillräcklighet. De åtgärder, som föreslås är individinriktade, inriktade på undervisningssituationen eller orienterade mot samhället (s 123 ff).

Utbildningsdepartementet tillsatte 1978 en kommitté för att utreda elevvårdens organisation, innehåll, arbetssätt och arbetsformer. I den rapport (SOU 1980:50), som nu finns tillgänglig, fokuseras intresset på personalen och man fastslår vikten av elevers medinflytande och skolledningens betydelse som förebilder för lärarnas demokratiska arbete i klassrummet. Man talar om fördelar med arbetslag, risken av täta lärarbyten och korttidsvikarier samt nödvändigheten av att ny personal introduceras riktigt. Tyngdpunkten i denna rapport ligger på personalsidan.

Det är, som framgår av ovanstående, i regel frågor och problem för enskilda elever samt speciella temata, som kommenteras och utreds i Skolöverstyrelsens skrifter. Ytterst sällan behandlas pedagogiska tänkesätt och metoder.

Kapitel 2

Syfte, avgränsningar, problembeskrivning och karakteristiska variabler

Syfte

Detta arbete vill ge förståelse och kunskap om verksamheten på grundskolans högstadium genom att beskriva hur klassföreståndare och elever uppfattar den dagliga elevvården och hur dessa uppfattningar kommer till uttryck i konkreta handlingar. Detta görs mot bakgrund av en analys av läroplanens tredelning av verksamheten i undervisning, fostran och omsorg (se kap 1) och mot vilken uppfattningar och pedagogiskt handlande relateras.

Avgränsning

Arbetet grundar sig på en utfrågning av klassföreståndare och elever med tyngdpunkt på hur elevvård praktiskt bedrivs inom några områden. Den dagliga elevvården ses som ett pedagogiskt arbete. Det skiljer sig från det som enligt förordningar och föreskrifter kallas elevvård och som till största delen består av åtgärder för enskilda elever eller övergripande planering. I kap 1 skisserades förhållandet mellan den traditionella och den dagliga elevvården (se fig 1).

För att få en numerärt rimlig och homogen grupp lärare utvaldes klassföreståndare i ett antal klasser samt några elever ur dessa för utfrågningen. Klassföreståndarna skall ses som representanter för lärare i allmänhet.

I frågor till elever används begreppet *klassföreståndarens uppgifter* för att fokusera elevernas tankar på dessas arbete. I formulering av frågor till lärare används begreppet *daglig elevvård*, för att inringa och avgränsa det studerade intresseområdet. Samtliga frågor till elever och lärare finns i bilaga 1 och 2.

Problembeskrivning

Föreliggande studium vill ge svar på frågan om hur lärare och elever på en högstadieskola uppfattar den dagliga elevvården och om det finns kvalitativt skilda uppfattningar på en och samma skola. Vidare vill undersökningen granska det pedagogiska arbete, som klassföreståndarna säger sig utföra, vari

det består och om det överensstämmer med den uppfattning de anger. Exempel från det konkreta handlandet inom olika delar av verksamheten sätts in i en tankemodell (se kap 3).

De tillfrågades erfarenhetsmässiga perspektiv ger en "inside"* information om verksamheten i skolan. Detta görs genom att utfrågningen sker i flera steg och genom att svaren på ingångsfrågorna ger underlag för fortsatt utfrågning. Exempelen, som belyser olika delar av verksamheten, väljs alltså utifrån de medverkandes förslag på problemområden. Deltagarnas aktuella situation och gemensamma lokala förhållanden gör att det studerade verklighetsområdet (fenomenet) får ett meningsfullt sammanhang (kontext). Tyngdpunkten läggs vid inre relationer genom att förhållandet mellan uppfattningar och handlande hos enskilda lärare beskrivs och analyseras.

Man kan lägga ett psykologiskt perspektiv på forskning kring elevvård och inrikta intresset på eleven eller läraren som person och orsaker till eventuella svårigheter och problem. Man kan även se vilka roller elever och lärare intar, beslutsfunktioner och vilka elever, som blir utslagna. Man har då ett strukturellt perspektiv på elevvården. Så var fallet med Lundén & Näsman (1980), som omnämns flitigt i detta arbete. Föreliggande studium behandlar lärares dagliga elevvårdsarbete. Tyngdpunkten ligger på pedagogiska handlingar, lärares målsättning och hur elevvård ingår i den kontinuerliga verksamheten. Det är alltså ett pedagogiskt perspektiv på elevvård.

Karaktéristiska variabler

I detta arbete studeras daglig elevvård och hur den gestaltar sig i samspelet mellan elever och deras klassföreståndare. Själva begreppet visar att två grupper av människor är inblandade, nämligen lärare och elever. Samspelet mellan dessa grupper utgör en variabel, som är betydelsefull för det studerade fenomenet. Vidare omtalar benämningen av fenomenet, att det gäller ett arbete och därav följer att nästa variabel är själva handlingarna. Eftersom elevvårdsarbetet är en del av skolverksamheten följer att detta arbete är av pedagogisk art. Den tredje variabeln är målsättningen för arbetet, eftersom all verksamhet i skolan har ett syfte (Lgr 80, s 20).

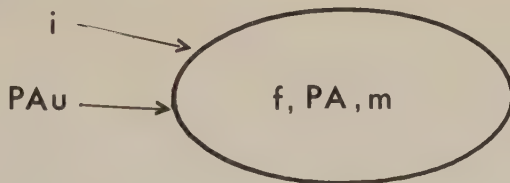
Utmärkande för det studerade fenomenet är alltså tre variabler. De är förhållningssättet eller interaktionen mellan lärare och elev (f), pedagogiska handlingar (PA) och lärares målsättning (m) för denna del av verksamheten. I lärares inställning (U) till daglig elevvård ingår dessa tre variabler. $U = (f, PA, m)$. Varje variabel kan anta kvalitativt skiftande innehåll. Men vilka

* I fortsättningen används de engelska orden "insider" och "outsider" utan citationstecken.

variabler, som styr de andra och alltså är beroende eller oberoende, ligger utanför detta arbete.

Hasselgren (1982) fann på samma sätt i en undersökning av uppfattningar av barns lek tre karakteristiska variabler, nämligen barn, lek och utrustning. De, som iakttog barnens lek, gav variablerna innehåll och deras uppfattningar konstruerades genom skilda sammanfogningar av dessa variabler (s 69 f).

Den pedagogiska auktoriteten (PAu) och varifrån klassföreståndare får idéer till elevvårdsarbete (i) efterfrågas. Dessa båda påverkansfaktorer ingår inte i det studerade fenomenet utan är beroende av andra fenomen, som står utanför den dagliga elevvården.



Kvalitativt skilda kategorier av uppfattningar söks och en bild av hur vanligt förekommande dessa är ges i några fall. Vidare analyseras överensstämmelsen mellan uppfattningar och pedagogiskt handlande (U, PA) inom den dagliga elevvården för ett antal lärare. Speciellt intresse läggs vid det pedagogiska arbetet (PA). Denna variabel granskas dels separat och dels exemplifierar den det tänkesätt, som presenteras i kap 3, inom några olika områden, som föreslagits av elever och lärare.

Elevers uppfattning om elevvårdsarbete grundas på deras utsagor om klassföreståndares arbetsuppgifter och egenskaper. Man kan inte förvänta sig, att elever är medvetna om arbetets målsättning. I elevers uppfattning (u) ingår därför variablerna interaktion lärare-elev (f) och lärares pedagogiska handlingar (PA). $u = (f, PA)$. Elevernas uppfattningar behandlas inte på individnivå utan enbart i generella drag.

Kapitel 3

En tankemodell för dagligt elevvårdsarbete

Antag att det finns en arbetsuppgift inom den dagliga elevvården, som skall bearbetas. Det kan vara ett mål, som skall förverkligas eller en företeelse eller händelse, som kräver insatser från skolpersonalens sida. Uppgiften kan t ex vara att läraren vill öka trivseln i klassen eller att en enskild elev är tyst och fåordig. Det arbete, som läraren (eller annan vuxen) gör för att åstadkomma en förändring består av *pedagogiska handlingar*. Begreppet kommer från Bourdieu & Passeron (1977). De skriver

”Pedagogic action (PA) entails pedagogic work (. . .) a process of inculcation which must last long enough to produce a durable training i e habitus, the product of internalization of the principles of a cultural arbitrary capable of perpetuating itself after pedagogic action has ceased and thereby of perpetuating in practices the principles of the internalized arbitrary.” (Bourdieu & Passeron, 1977, s 31)

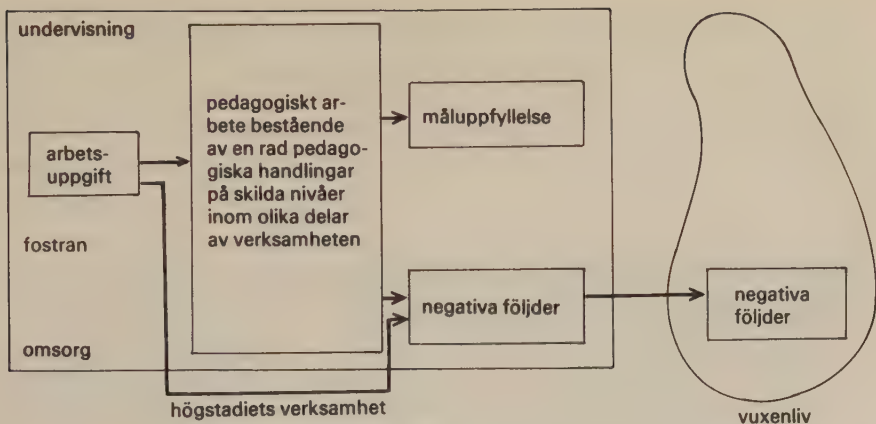
En pedagogisk handling utförs i inlärnings syfte för att åstadkomma en förändring i kunskap, attityder eller dylikt. Den förändring, som inträffar, förväntas vara av bestående karaktär.

Arbetet medför antingen att en förändring inträffar och att målet uppfylls eller att en bestående inlärnin g inte sker. Detta senare kan få negativa följder för eleverna under skoltiden och under deras vuxenliv.

Läraren använder i allmänhet olika metoder och utför skiftande pedagogiska handlingar. Lyckas inte den ena metoden väljer läraren en annan. Handlingarna kan vara mer eller mindre utvecklade. De kan tillgripas tillfälligtvis eller ingå i en medveten planering.

En följd av handlingar kan alltså befinna sig på olika nivåer. Det innebär att handlingar kan vara allt från diffusa till klart artikulerade. De kan vara mer eller mindre differentierade och mer eller mindre generella. De är i enlighet med Orthogenetiska principen (se kap 1) mer eller mindre utvecklade.

Tankegången i modellen består av tre steg. För det första måste läraren klargöra för sig, varför arbetsuppgiften måste bearbetas och vilka följderna blir om så inte sker. Det andra steget är att finna uppgiftens natur d v s om den kan relateras till undervisningen och bearbetas inom denna, om det gäller fostran eller omsorg. Detta bestäms av innehåll, syfte och förhållningssätt. Det tredje steget är att finna lämpliga pedagogiska handlingar. Sena ankomster och skolkning är t ex olika typer av problem, där det ena är ett regelbrott och det andra betyder att eleven inte accepterar och prioriterar verksamheten i skolan. Dessa områden bör alltså bearbetas på olika sätt.



Figur 2. En tankemodell med bearbetning och följdverkningar av en godtycklig arbetsuppgift inom den dagliga elevvården sett från lärarens synpunkt.

Ovanstående tankemodell (fig 2) tillkom under den empiriska undersökningen tidigaste stadium. Modellen belyses och exemplifieras genom svar från lärare och elever i kap 15. De arbetsuppgifter, som är aktuella, kan finnas inom omsorgs- eller fostranområdet eller ha anknytning till undervisning.

Kapitel 4

Vetenskaplig metod

I detta arbete används ett fenomenografiskt angreppssätt. Det studerade fenomenet är daglig elevvård på en högstadieskola.

"The kind of research we wish to argue for is complementary to other kinds of research. It is research which aims at description, analysis, and understanding of experiences; that is, research which is directed towards experiential description. Such an approach points to a relative distinct field of inquiry which we would like to label *phenomenography*." (Marton, 1981, s 180)

Ett fenomen i detta sammanhang får inte förväxlas med en naturföreteelse, utan begreppet har en filosofisk betydelse för "verkligheten sådan den ter sig för våra sinnen eller vårt medvetande" (Illustrerad svensk ordbok, Natur och kultur, 1958, s 305). Forskningsmetoden innebär att uppfattningar och erfarenheter av ett studerat fenomen beskrivs, analyseras och förståelse söks.

Två slags perspektiv

"Qualitative methodologies refer to research procedures which produce descriptive data: people's own written or spoken words and observable behavior." (Bogdan & Taylor, 1975, s 4)

En utsaga om verkligheten kan ses ur första eller andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv syftar på en beskrivning av ett fenomen. Det är "a statement about reality" (Marton, 1981, s 178). Man gör alltså ett uttalande om hur verkligheten är. Andra ordningens perspektiv innebär, att människors erfarenhet och begrepp om en del av verkligheten beskrivs. Det är "a statement about people's conception of reality" (Marton, 1981, s 178). Man frågar här efter människors uppfattning, upplevelser, tolkningar och erfarenheter av ett fenomen.

Utgångsmaterialet i detta arbete består av elevers och lärares utsagor om uppfattningar och handlande inom den dagliga elevvården. Detta betyder, att man har andra ordningens perspektiv på det studerade fenomenet.

Det förutsätts, att de tillfrågade människorna verkligen skriver ner sina egna uppfattningar och det, som de tycker sig uppleva. Man önskar, att de inte anpassat svaren efter vad de tror att utfrågaren söker. Man önskar inte heller reproducerande svar från t ex läroplan eller opportuna åsikter. Det in-

nebär en svårighet att få så uttömmande, artikulerade och ärliga svar som möjligt.

För att undvika dessa felkällor gavs ett stort antal frågor inom näraliggande områden. Frågorna delades dessutom upp i mindre delfrågor (mikronivå) vid återkommande tillfällen. Walker (1980) kommenterar validitetskravet i fallstudier genom att säga

"The case study worker constantly attempts to capture and portray the world as it appears to the people in it. In a sense for the case worker what *seems* true is more important than what *is* true. For the case study worker as opposed to the psychometrician the internal judgements made by those he studies, or who are close to the situation, are often more significant than the judgements of outsiders." (Walker, 1980, s 45)

Kategorier av uppfattningar

Två människor, som upplever en vardaglig händelse eller som ombeds uttala sin uppfattning om en företeelse, gör ofta detta på olika sätt beroende på tidigare erfarenhet, kunskap, värderingar och insikt. Då inställer sig frågan hur mycket uppfattning och upplevelse överensstämmer mellan olika personer. Ger lärarens ord samma bild av en företeelse som elevens ord? Ger en elev i årskurs 9 samma beskrivning som en elev i årskurs 7? Ser flickorna samma sak som pojkarna? Bodgan & Taylor (1975), säger att på samma sätt som olika människor ser olika på en företeelse kan en och samma persons uppfattning skifta från tid till tid.

"Just as different people may interpret the same things differently, so too may the same person interpret things differently at different times." (Bogdan & Taylor, 1975, s 11)

Olika människors uppfattning av ett fenomen sammanfaller inom ett begränsat antal kategorier av uppfattningar. Detta har visats av Marton-gruppen i Göteborg (se ex Marton, 1977, 1981, Lybeck, 1981, Hasselgren 1981, Larsson, 1982). Även om en person ändrar uppfattning från ett frågetillfälle till ett annat, tillkommer sällan nya kategorier, utan nya svar faller in i redan förefintliga kategorier. De kategorier av uppfattningar, som erhålles, betraktas i regel som resultat av den fenomenografiska forskningen.

"... the idea of regarding categories of description as the major outcome of research that takes a second-order perspective as a point of departure" (Marton, 1981, s 181)

Man kan, enligt Marton, antingen använda dessa kategorier som ett abstrakt instrument till framtida analyser av konkreta fall eller tillämpa kategorierna

på konkreta fall för att göra ett påstående om ett historiskt faktum. Kategorierna kan, säger Marton, ses som "frozen forms of thought" (s 196).

Kvalitativa analyser

Utgångsmaterialet bearbetas genom kvalitativa analyser. De medverkandes uppfattning och erfarenhet av en del av verkligheten beskrivs för att ge förståelse för det studerade fenomenet. Det är inre relationer i ett meningsfyllt sammanhang, som beskrivs. Man söker kategorier av gemensamma uppfattningar och erfarenheter som är kvalitativt skilda ifrån varandra. Enligt Marton & Svensson (1979, s 484) innebär kvalitativa analyser, att man lägger följande forskningsaspekt på det studerade fenomenet:

"experiential perspective
qualitative description
contextual conceptualization
internal relations
understanding comprehension
emancipatory use"

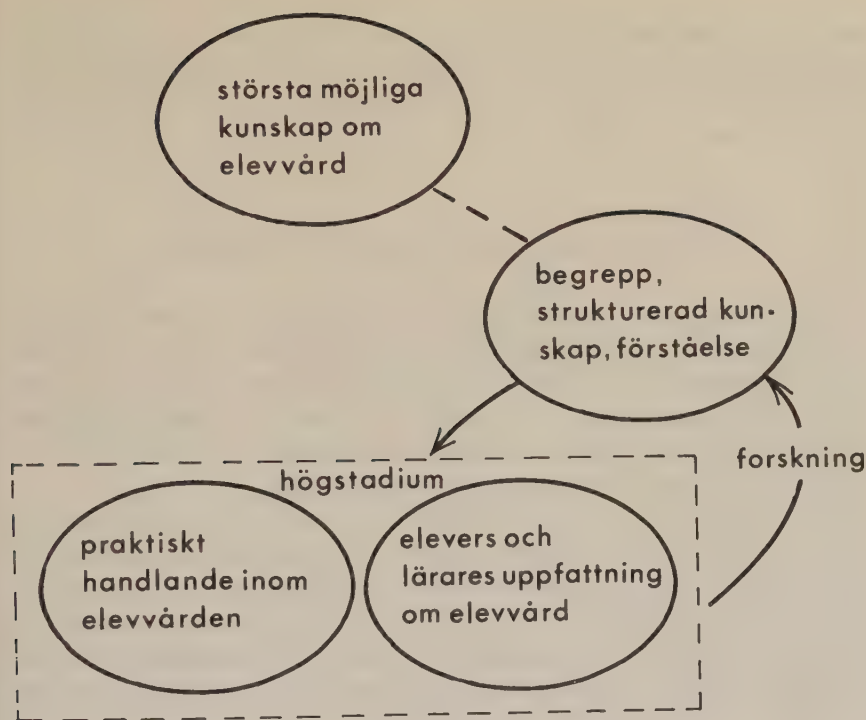
Som nämndes i kap 2 går detta studium ett steg vidare genom att närmare granska vilka variabler, som logiskt och empiriskt är karakteristiska för det studerade fenomenet, den dagliga elevvården. Dessa variabler och förhållandet mellan dem granskas speciellt.

Förhållande mellan praktiskt handlande och uppfattning

Fenomenet, den dagliga elevvården, kan betraktas åtminstone ur två aspekter; dels från "insiders" (elever och lärare) utsagor om hur de uppfattar denna del av verkligheten, d v s deras föreställning om elevvård och tolkningar av begrepp, som tillhör detta område och dels från deras utsagor om hur arbetet konkret utförs. Man kan även granska överensstämmelse mellan dessa aspekter.

För att illustrera detta kan varje aspekt för sig avbildas som en begränsad yta, vilka mer eller mindre täcker varandra alltefter grad av överensstämmelse mellan uppfattning och praktiskt handlande. Detta visas i figur 3, där det studerade fenomenet sätts i relation till forskning och sökandet efter största möjliga kunskap om elevvård.

En lärare kan tvingas att syssla med elevvård utan att ha någon som helst kunskap inom detta område (t ex nyanställda och utbildade lärare). Då han ställs inför en arbetsuppgift använder han erfarenhet från andra områden t ex



Figur 3. Förhållande mellan fenomenet elevvård och kunskapssökandet.

minnen från sin egen skoltid. Utifrån detta praktiska handlande ser han reaktioner på sitt handlande och bildar sig en uppfattning om elevvårdsarbetet. Detta ger överensstämmelse mellan praktiskt handlande och uppfattning men inom ett snävt och outvecklat fält.

Man kan också tänka sig motsatsen, nämligen att en lärare har kunskap och handlingsberedskap innan han ställs inför en arbetsuppgift. Hans uppfattning prövas då i praktiken. Genom att se reaktioner kan uppfattningen förstärkas eller reduceras. Det kan inte anses nödvändigt att läraren handlar i överensstämmelse med sin uppfattning. Han kan handla oöverlagat t ex i en affektsituation.

Man måste i vilket fall som helst se den dagliga elevvården som ett samspel mellan uppfattning och praktiskt handlande. Det är inget huvudintresse i detta arbete att undersöka hur lärare formar sina uppfattningar och vilken aspekt, som utvecklas först. Intresset är i stället att se graden av överensstämmelse mellan uppfattning och pedagogiskt handlande för enskilda lärare. Dessa båda aspekter kan dessutom relateras till verksamhetens olika delar med undervisning, fostran och omsorg. Man kan förmoda, att graden av överensstämmelse varierar från person till person. Men ju större överensstäm-

melse mellan praktiskt handlande och uppfattning desto trovärdigare och konsekventare borde människans handlande, uttryckssätt och identitet vara. Ju större verksamhetsfältet och anpassningsförmågan till läroplanen är desto professionellare är läraren.

Största möjliga kunskap om elevvård

Kosik (1978) talar om "en sakernas dolda sanning" (s 40). Vi lever i en verklighet, säger Kosik, som vi tycker är tydlig och tydbar. Men för att kunna förstå verklighetens "inre väsen" måste vi strukturera och analysera våra egna och våra medmänniskors förståelse av verkligheten samt söka begrepp och teorier om denna. Genom att sedan pröva dessa teorier i det praktiska livet, kan vi successivt förändra vår bild av verkligheten.

Den förståelse av dagligt elevvårdsarbete, som kan nås genom denna avhandling, får inte ses som sanningen om elevvård och inte heller som största möjliga kunskap om denna. Denna fallstudie och tillhörande analys tillsammans med begreppsstudium i litteratur har en strävan mot en större kunskap om detta fenomen. Resultatet visar hur en grupp elever och lärare uppfattar den dagliga elevvården och deras erfarenheter av det praktiska utformandet av denna.*

* I antropologisk forskning kan man ibland finna olika modeller för forskarens roll. Han kan vara *representant* för de medverkande och beskriva förhållanden på det sätt de tycker sig uppleva dessa. Forskaren använder en *operationell* metod, om han beskriver förhållanden utifrån de medverkandes sätt att agera. Han kan även tolka förhållanden och använder i så fall en *förklarande* modell. Mitt sätt att forska motsvarar mest den representativa modellen.

Del II

Undersökning

Kapitel 5

Utgångspunkt

För att kunna beskriva fenomenet elevvård söktes ett enhetligt och meningsfullt sammanhang. Det blev därför naturligt, att koncentrera undersökningen på elever och lärare samt deras mellanhavande. I stället för en bred och vittomfattande undersökning på många skolor gjordes en djup och inträngande långtidsutfrågning, där samma personer kunde följas från område till område, där lärarna omedelbart kunde pröva och befästa sina uppfattningar i praktiken och där elever och lärare kunde hämta svaren från färska upplevelser.

En för mig välbekant skola valdes. En förundersökning (Björndahl, 1981) hade gjorts och givit bakgrundsförståelse för fenomenet. Min ingående kännedom om skolan gjorde, att undersökningsgrupp kunde väljas på ett sätt så att skilda arbetsförutsättningar speglades och så att tillfälligheter i form av klasser med enbart utbildad personal kunde undvikas. I kap 22 kommenteras för- och nackdelar med att forskaren har ett inside-perspektiv på sitt forskningsområde.

Vid val av undersökningsmetod stod det klart, att skriftlig utfrågning skulle väljas (Jfr kap 7). Intresseområdet var elevers och lärares uppfattningar, vilket kommer fram genom muntlig eller skriftlig utfrågning. Eftersom återkommande frågetillfällen skulle ge en bättre bild (se kap 7) valdes enkäter. Elevvårdsarbete utförs inte vid något givet tillfälle eller plats varför direkta observationer inte ger önskad aspekt.

Det finns andra aspekter, som i och för sig varit intressanta att penetrera t ex föräldrars och annan personals uppfattning och erfarenheter. Begränsningar var nödvändiga och som tidigare nämnts ansågs ett enhetligt inre sammanhang vara betydelsefullt.

Kapitel 6

Beskrivning av skola och medverkande

Den skola där undersökningen utfördes

T-skolan ligger i en mellansvensk kommun med cirka 20 000 invånare. Kommunen består av en tätort med affärer, bostäder, ett par större och några mindre industrier, vidare av ett industricentrum, två villaområden och jordbruksbygd runtomkring tätorten.

T-skolan var kommunens enda högstadieskola och led av stor lokalbrist under det år då undersökningen genomfördes. En ny högstadieskola var under uppbyggnad, och för att råda bot på lokalsvårigheterna hade några klasser sedan ett antal år sina lokaler utanför huvudskolan i anslutning till två olika mellanstadieskolor. Vissa speciallokaler utnyttjades dock på huvudskolan av samtliga klasser och alla klasser tillhörde huvudskolans organisation (se fig 4).

Skolans lokaler hade varit i bruk sedan 1968 men var ändock i bra skick. Vissa klasser snyggade upp och målade sina klassrum under perioden för undersökningens genomförande.

Skolan bestod av trettio klasser med tio klasser i varje årskurs. I ledningen för skolan fanns rektor, två studierektorer, en och en halv kanslistjänst, yrkesvalslärare, SYO-konsulent, en fjärdedels psykolog, en halv kuratorstjänst och en halv skolskötersketjänst. Fritidspersonalen bestod av skolvärdinna och fritidsledare. Det fanns två vaktmästare för huvudskolan. Sex kvinnliga lokalvårdare hade sin tjänst förlagd till dagtid och bespisningen sköttes av sex kvinnor. Mellanmålet sköttes tidigare av två matsalsvärdinnor, men när en av dessa pensionerades, tillsattes ingen ny utan elever fick delvis sköta denna syssla. Skolans personal uppgick till över ett hundra personer av vilka åttiofem var undervisande lärare. Cirka 25 % av dessa var obehöriga.

På T-skolan fanns under detta läsår 780 elever. De grupperingar av elever, som funnits på mellanstadiet behölls i huvudsak på högstadiet. Klassföreståndare, som avlämnat en klass från högstadiet, fick en ny klass i årskurs 7. Varje klass hade två klassföreståndare för att minska lärarnas arbetsbörda samt ge eleverna kontinuitet vid eventuell lärarfrånvaro. Klassföreståndarnas undervisningstid i egen klass varierade mellan två och tjugofyra lektioner.

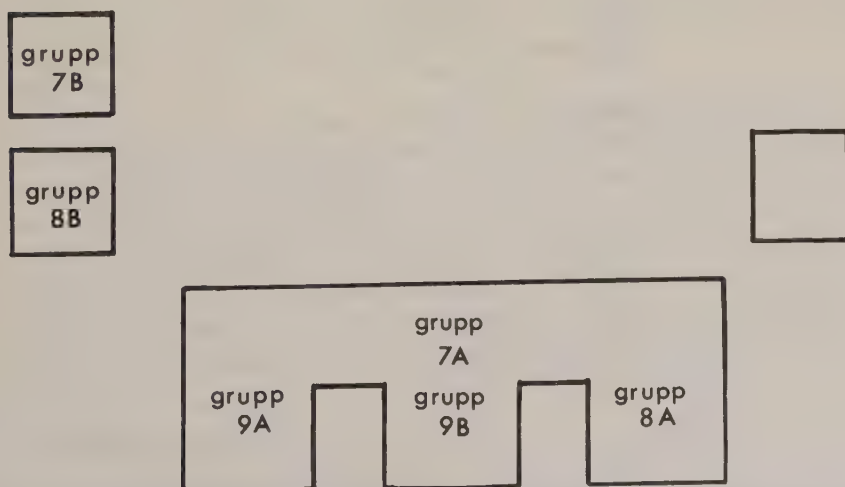
Sedan fem år var skolan organisatoriskt indelad i mindre enheter, hus, med en lärare som husföreståndare i varje enhet. Husföreståndarens uppgift var att verka för elevdemokrati och sammanhållning mellan olika elev- och lärar-

grupperingar i huset. De hade även mandat att tillsammans med klassföreståndare och elever ha elevvårdskonferens (hus-EVK), vilket under detta läsår emellertid var relativt sällsynt. Husen bestod av klasser ur olika årskurser och eleverna hade sina flesta lektioner förlagda i närheten av respektive kapphall. När elevantalet växte, måste nya lokaler tas i bruk och dessa fick namnen ut-husen, eftersom de var förlagda utanför huvudskolans område. I varje hus (under aktuellt läsår fanns sammanlagt sex hus) valdes ett husråd bestående av två elever från varje klass, två lärare och under ledning av husföreståndaren.

På T-skolan fanns ett gemensamt elevråd med representanter för varje husråd. Vidare fanns samarbetsnämnd. Lärarna tillhörde olika hus alltefter klassföreståndarskap, och speciell schemalagd tid fanns avsatt för planeringskonferens för lärarna i respektive hus en gång per vecka. Eleverna i årskurs 7 hjälpte lokalvårdarna med städning varje dag, eleverna i årskurs 8 deltog i köksarbetet och vid mellanmålet och eleverna i årskurs 9 var skolvärdar i uppehållsrummen tillsammans med fritidspersonalen.

Val av undersökningsgrupper

Skolans uppbyggnad och husindelning med olika arbetssätt blev avgörande för urvalet av elever och lärare till undersökningen. Klasser och enheter, som skulle ingå i undersökningen, skulle dels tillhöra olika årskurser och dels spegla de olika arbetssätt, som fanns på T-skolan. Detta medförde att sex av elva arbetsenheter valdes.



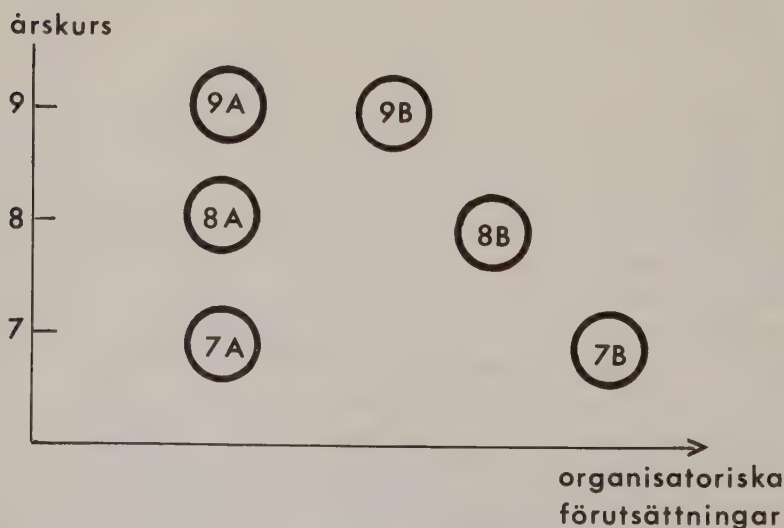
Figur 4. Översiktsbild av T-skolan med markering av de sex elevgruppernas hemvist.

Eleverna i en genomsnittsklass kan ha femton lärare, men enbart klassföreståndarna i klassen valdes. Denna eller dessa har bästa information om eleverna samt kontakt med elevernas föräldrar. Det är klassföreståndarna, som har det egentliga ansvaret för elevvården (jfr kap 1).

Årskurserna 7, 8 och 9 är mycket olika. I årskurs 7 är eleverna nya på skolan och för skolans personal. De är ovana vid flerlärarsystemet, vissa ämnen och lokaler. I årskurs 8 är eleverna mitt i puberteten och förändras märkbart. Denna årskurs anses arbetsam av lärarna. Eleverna i årskurs 9 står inför valet av fortsatt utbildning eller arbete. Vissa är betydligt mer betygsmedvetna än tidigare medan andra ger upp, skolkar och negligerar både lärare och skola. För att spegla elevvårdsarbetet i olika årskurser valdes klasser ut samtliga.

Lärare och elever i uthusen hade andra arbetssätt än vad som var vanligt i huvudskolan, inte minst genom mer elevdemokrati, självstyre och lärarlag. Genom att välja både klasser ur uthusen och från huvudskolan kunde en mer mångfasetterad bild av elevvården erhållas.

Lärarnas insats i de olika enheterna var olika på grund av organisatoriska och personliga skäl. Organisatoriska förutsättningar kan delvis skapas av lärarna själva genom att de aktivt arbetar för att t ex få arbetslag tillsammans med vissa kolleger. De kan planera elevernas arbetsschema om enheten är frikopplad från den stora organisationen. I andra fall begränsar utomliggande faktorer lärarnas handlingsfrihet som t ex oregelbundet schema, lokaler och samarbetsovilliga kolleger. En del övningslärare undervisar inte alla elever i klassen medan andra lärare har sin klass under hela arbetsveckan.



Figur 5. De sex gruppernas organisatoriska förutsättningar efter författarens skattning.

I figur 5 visas, hur de olika arbetsenheterna avviker ifrån varandra genom författarens skattning av organisatoriska förutsättningar som t ex avgränsade lokaler, sammanhållet schema, klassföreståndarens arbetstid i egen klass samt antal undervisande lärare i klassen.

De arbetsenheter, som hade mer traditionella arbetsförhållanden kallas grupp A och de enheter, som mer eller mindre arbetar under lärarlag kallas grupp B. Samarbete och kontakter mellan olika klasser, som ingår i dessa grupper, framgår av figur 6.

Beskrivning av undersökningsgrupper

A-gruppen

Dessa klasser undervisades av upp mot femton lärare per klass. Schemat var uppdelat i fyrtio- till sextiominuters lektioner med varje ämne för sig antingen utan raster eller med längre uppehåll mellan. Alternativkurser lästes i regel gemensamt av klasserna inom en arbetsenhet, men för övrigt fanns inget samarbete mellan klasserna. Några av lärarna, som var klassföreståndare och ansvariga för eleverna, tjänstgjorde i andra byggnader inom skolområdet, eftersom de var övningslärare. Vissa klassföreståndarpar hade tidigare inte arbetat tillsammans. Någon lärare var ny och utbildad. Lärarna hade gemensam planeringstid i respektive hus, men denna utnyttjades sällan och alltid på initiativ av husföreståndare eller skolledning.

Grupp 7A: Denna arbetsenhet bestod av två klasser. Eleverna i den ena kom från industriområdet utanför tätorten. Det visade sig senare att några elever i klassen hade sociala problem. Klassen berömdes dock av många lärare. Den andra klassen kom från tätorten och ansågs av lärarna vara lätthanterlig.

Grupp 8A: Enheten bestod av två klasser, som båda kom från tätorten. Situationen i enheten var ofta besvärlig. (Med detta avses, att det i klassen fanns problem i form av skolkning, sena ankomster och ovilja att acceptera erbjuden verksamhet samt att skolledningen ibland måste ingripa.)

Grupp 9A: Enheten bestod av tre klasser från tätorten. Under föregående läsår hade lärarna vid några tillfällen samrått för att få gemensamma regler och bättre uppförande i klasserna. Detta arbete var ofruktamt. Eleverna var mycket svårhanterliga och lärare beklagade sig ofta över eleverna.

B-gruppen

Dessa klasser arbetade mer eller mindre med lärarlag, tidvis utanför huvudskolan, med sammanhållet schema och färre lärare.

Grupp 7B: Fem av de sex lärarna hade även tidigare samarbetat i lärarlag. De hade tillsammans studerat läroplanen och prövat tankegångarna i denna under tre års tid. Orienteringsämnena, som lästes projektvis, var utgångspunkt för all verksamhet. Övriga ämnen lästes separat men med anknytning till den övriga verksamheten. Denna var elev- och verklighetsanpassad med ständig kontakt med samhället utanför skolan.

Lärarna undervisade sina elever under hela sin arbetsvecka och hade lämnat sina "egna ämnen" för att kunna genomföra detta. I en av klasserna ingick en övningslärare, som tidigare inte arbetat i detta lärarlag. Lokalerna var små, trånga och obekväma med ett minimalt lärarrum. Lärarna tillbringade större delen av skoldagen tillsammans med eleverna.

En gång i veckan fanns tid avsatt till planering. I denna konferens ingick elever från de tre klasserna efter ett rullande schema. Eleverna deltog i planering av undervisning såväl som av all verksamhet.

Eleverna kom både från ytterområdena och tätorten. De senare hade tidigare gått på den mellanstadieskola på vars skolgård lokalerna var belägna. Klasserna ansågs normala, men några elever hade svårare problem, som man dock försökte lösa inom enheten.

Grupp 8B: Då ett nytt uthus måste tas i bruk utvaldes dessa tre klasser av organisatoriska skäl, vilket inte var populärt bland eleverna. Ett nytt lärarlag på sex personer bildades och fyra av dessa kände inte eleverna. Lärarna hade tidigare inte samarbetat. Ett par medlemmar hade en stark önskan att arbeta i lärarlag och hade värvat ett par kolleger att ingå i laget. De använde frivilligt ett par dagar före terminens start att samordna verksamheten. De hade ingen erfarenhet av att arbeta med alla orienteringsämnena i projekt som grupp 7B hade och inte heller att undervisa i andra ämnen än sina egna. Eleverna deltog i planering av verksamheten.

Schema, undervisningstid och lokaler var anpassade efter lärarnas önskemål. Lokalerna var dock små och lyhörda. Ett bra lärarrum fanns i anslutning till lokalerna. Eftersom lärarna hade hela sin tjänst i enheten, tillbringade de all sin tid tillsammans med eleverna.

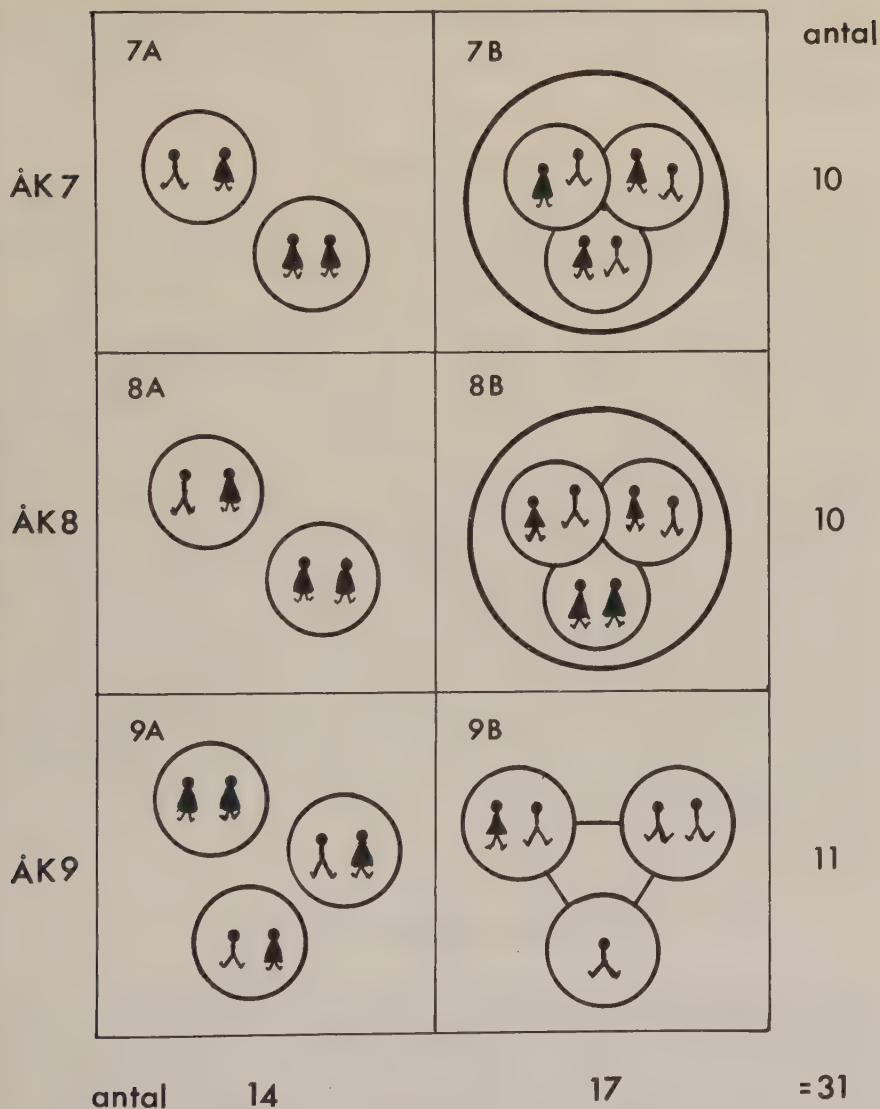
En lärare slutade på grund av annat engagemang efter en termin och ersattes av en annan nyexaminerad lärare.

Samtliga elever bodde utanför tätorten. Situationen i ett par av klasserna var ofta besvärlig.

Grupp 9B: Under årskurs 7 hade denna arbetsenhet lokaler i det tredje uthuset och då fanns samarbete mellan elever och lärare i de tre klasserna, då även undervisningen samordnades. Lärarna deltog i träffar som Länsskolnämnden anordnade och fick därigenom i kontakt med en annan högstadieskola inom länet. Besök på och utbyte mellan skolorna gjordes av hela elevgruppen tillsammans. Önskingar att samlägga vissa ämnen i årskurs 9, hade inte tillgodosetts på grund av organisatoriska svårigheter med schemaläggning. Klasserna undervisades dock många lektioner av sina klassföreståndare.

klassföreståndare i
klasser utan sam-
arbete:

klassföreståndare i
klasser med ett visst
mått av samarbete:



Figur 6. Inbördes kontakter och samarbete mellan klassföreståndarna i undersökningsgruppen.

dare. Påstötningar från skolledningen om samarbete och möjligheter till andra aktiviteter tillbakavisades av lärarna med motivering att det inte fanns möjlighet att genomföra dessa. Gemensam planeringstid utnyttjades sällan.

En av de tre klasserna kom från industriorten utanför tätorten. Eleverna i denna klass fick sällan några klagomål. De två övriga klasserna kom från tätorten. Dessa klasser var heterogena men krävde sällan ingripande från skolledningens sida.

Medverkande lärare

Antalet klassföreståndare i de utvalda klasserna var trettioen. En anmälde genast, att han av principiella skäl inte ville delta i undersökningen. Av de trettio som återstod, var arton kvinnor och tolv män. De flesta männen undervisade i grupp B. Den genomsnittliga åldern var 38 år i grupp A och 36 år i grupp B. I grupp A ingick två adjunkter, två ämneslärare, fem övningslärare och fyra icke behöriga lärare. I grupp B fanns elva adjunkter, två ämneslärare, tre övningslärare och en lärare med ämnesbehörighet men utan lärarutbildning. Klassföreståndarna i grupp B undervisade genomgående klassen fler lektioner per vecka än klassföreståndarna i grupp A.

Sammanfattningsvis kan man alltså säga, att klassföreståndarna i grupp B var något yngre än i grupp A, att de flesta var män med högre akademisk utbildning och att alla utom en hade lärarutbildning. I grupp A var de flesta kvinnor. Det fanns fler övningslärare och icke-utbildade lärare i denna grupp.

I grupp A besvarade en utbildad manlig lärare endast den första frågeenkäten och vägrade därefter att delta, eftersom han ansåg liknande undersökningar meningslösa. I grupp B var det en kvinnlig adjunkt, som inte besvarade enkäterna trots påstötningar. Analyserna baserar sig alltså på tjugoåtta klassföreståndares svar.

Medverkande elever

När de sexton klasserna var utvalda, uttogs slumpvis sex elever ur varje klass. Denna lottnings utfördes av en grupp elever i årskurs 9 under en matematiklektion. På klasslistor med elevernas namn numrerades samtliga flickor från ett till femton och av dessa namn drogs tre. På samma sätt förfors med pojkarna. På så sätt utvaldes tre flickor och tre pojkar ur varje klass att ingå i undersökningen. På grund av misstolkning av ett namn kom en grupp att innehålla fyra flickor och två pojkar, men då detta var av underordnad betydelse, gjordes ingen justering. En annan grupp kom att innehålla tre flickor och fyra pojkar, vilket inte heller ändrades. Sammansättning av elever framgår av tabell 1.

Tabell 1. Antal elever i respektive grupp. F = flicka, P = pojke. Siffror inom parentes visar antalet elever, som tillkom eller försvann ur undersökningsgruppen.

	gr A		gr B		Totalt
	F	P	F	P	
åk 7	6	6	9	9	30
åk 7	7	6	10	12	35
	(-1)	(-4)	(+1)	(+2)	
åk 9	9	9	10	8	36
				(-1)	
Totalt	22	21	29	29	101

Samtliga utvalda elever fick ett brev hem till sina föräldrar i vilket redogjordes för undersökningen och dess syfte. Vidare samtalade jag med ordförande i Hem och Skolas lokalavdelning för att klargöra undersökningens förutsättningar och syfte.

Under undersökningens gång försvann och tillkom några elever (se tabell 1). De elever, som vägrade att delta ansågs av skolläningen, kurator och fritidspersonal ha uppenbara anpassningssvårigheter till skolan. De elever, som tillkom på egen begäran, var också väl kända av personalen på skolan, antingen genom att de var "mycket trevliga" eller på något sätt problematiska. Flest förändringar förekom bland pojkarna i årskurs 8.

I regel redovisas hela elevgruppens uppfattning och erfarenheter, varför elevsammansättningen inte har så stor betydelse. Den enda gruppen, där rubbningen i elevsammansättning varit märkbar är i grupp 8A.

Kapitel 7

Utförande

Design

Undersökningen bestod av en långtidsutfrågning med nio separata enkäter, lika många till elever som till lärare. Den första enkäten besvarades i september månad och den sista i april månad samma läsår (se fig 7).

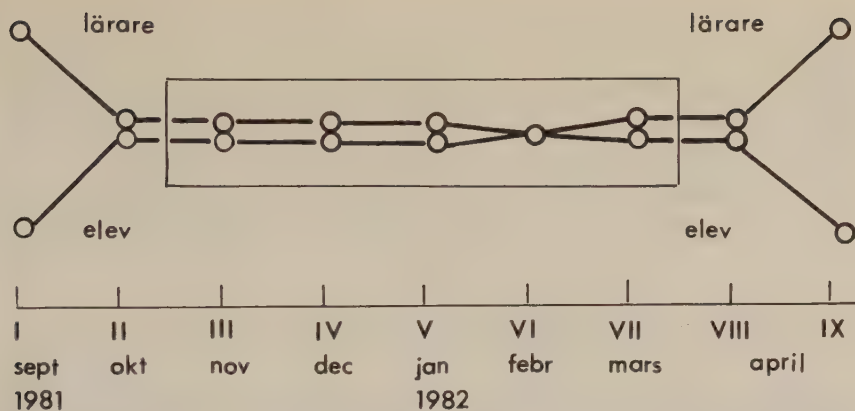
Denna stegvisa uppläggning valdes, eftersom elevproblem kan variera under läsårets gång och klassföreståndarna i årskurs 7 fått nya och okända elever. Lärarnas intresse inriktas också successivt på elevvårdsfrågor och variationer i uppmärksamhet kompenseras vid andra svarstillfällen. Dessutom var det tänkbart, att frågorna gav upphov till funderingar, som kunde medföra en utveckling i uppfattning och tänkande samt att lärarna därigenom blev mer reflekterande och aktiva på detta område. Vidare blir en sådan undersökning fylligare, eftersom varje enskilt område kunde behandlas mer ingående. På detta sätt erhöles över etthundra frågor till samma försöksperson.

Elevernas och lärarnas frågor följs åt utom vid frågetillfällena I och IX (se fig 7). Frågeformuläret VI är identiskt lika för elever och lärare. Samtliga frågeformulär finns i bilaga 1 och 2. I detta arbete redovisas endast generella trender i uppfattningar och praktiskt handlande, varför resultatet av samtliga frågor inte finns i denna studie.

Frågetillfällena III—VII har pedagogiska handlingar inom olika områden som gemensamt kunskapsintresse. Dessa är i figur 7 markerade med en rektangel. Innehållet i enkäterna I och IX samt II och VIII är detsamma, men de senare är utformade efter de förras svar.

De flesta frågorna är öppna, där elever och lärare fick skriva svar efter eget gottfinnande. Vid ett par tillfällen valdes frågor med givna svarsalternativ. Detta skedde efter påstötning från ett par lärare och insikt om att en viss frågetrötthet märktes hos lärarna. Således fick del VI denna typ av frågor och likaså del VIII och IX. Det senare därför, att svaren i de två första omgångarna skulle prövas i likartad form på samtliga svarande. Man kan på så sätt dels få svarsstabilitet för enskilda svarande och dels reliabilitetsprövning på gruppen. I något enstaka fall anmälde någon lärare, att han inte kunde besvara frågorna eftersom han endast träffade sin klass under klassföreståndartiden. Andra kommenterade frågornas svårighetsgrad genom interjektioner eller muntliga kommentarer.

Undersökningen kunde utföras antingen i enkätform, vilket valdes, eller genom intervjuer. Det finns för- och nackdelar med båda metoderna. Beträf-



Figur 7. Uppläggning av undersökningen. Bilden visar hur frågor till elever och lärare följs åt till innehåll och form.

fande svarens kvalitet kan man förmoda att skrivna svar är mer välgenomtänkta och koncisa eftersom den svarande har betänketid. I intervjuer fås spontana svar men samtidigt tomma ord, som ger onödigt material. De följdfrågor, som kan ges i intervjuer, kan belysa och konkretisera svaren men samtidigt krävs att intervjuaren är väl medveten om vilka följdfrågor, som skall ställas, vilket kan vara svårt innan materialet analyserats. Förhållandet mellan forskare och de tillfrågade är neutralt, när enkäter ges. Samtliga tillfrågade får exakt samma frågor, vilket inte är fallet vid intervjuer. Intervjuaren kan också styra svaren genom ansiktsuttryck och delfrågor eller genom den dialog, som ofta uppstår. En nackdel med enkäter är rädslan för det skrivna ordet. Förutom kvalitet och förhållande mellan den frågande och de svarande finns yttre skillnader mellan undersökningsformerna. Enkäter är billigare, tar mindre tid inte minst vid administration och utskrift. De är lättare att hantera. De senare faktorerna var avgörande vid mitt val av undersökningsmetod.

Frågornas innehåll

Undersökningens uppläggning var planerad och skisserad innan den startades (se figur 7). Det slutliga innehållet i varje frågeomgång formades efter elevgruppens svar och alltså successivt under undersökningens gång. Innehållet vid de olika frågetillfällena framgår av tabell 2.

Tabell 2. Innehåll i respektive enkät.

Frågetill- fälle	Elev	Lärare	Kommentar
I	Klassföreståndares egenskaper och uppgift	Def av elevvård, ped auktoritet, idégivare, planer	svaren ligger till grund för vidareutveckling av frågor
II	Klassmodulens innehåll		—''—
III	Arbete med sena ankomster och skolk		Bygger på elev läraresvar från I
IV	Att vara lika mot alla Att vara konsekvent		—''—
V	Arbete med trivsel, tysta och ensamma elever		—''—
VI	Om klassråd, diskussionsbenägenhet, medinflytande och samarbets- förmåga		—''—
VII	Att hålla ordning i klassen		—''—
VIII	Klassmodulens innehåll		Bygger på svar från II
IX	Klassföreståndares egenskaper och uppgift	Def av elevvård, idégivare, hinder	Bygger på svar från I

Inför starten av utfrågningen

Elevernas föräldrar såväl som lokalavdelningen av Hem och Skola informerades, som redan omnämnts, genom brev om undersökningen och dess syfte. Arbetsgången för informationen till övriga var följande:

- samtal med rektor
- samtal med skoldirektör med meddelande till skolstyrelsen
- brev till de lärare som utvalts att delta
- information till all personal vid T-skolan vid ett par personalkonferenser om undersökningens innehåll, utformande och syfte.

Ahlström (odaterat) jämför fallstudier med klassisk antropologi och fastslår att det kan finnas latenta partsmotsättningar mellan forskare och studerad grupp, där forskaren

''vill smälta in i miljön utan att delta i det sociala samspelet, han vill försöka förstå sedvänjor och handlingsregler genom att iakttä vad som händer och fråga ut sina informatörer om meningen bakom detta'' (s 9).

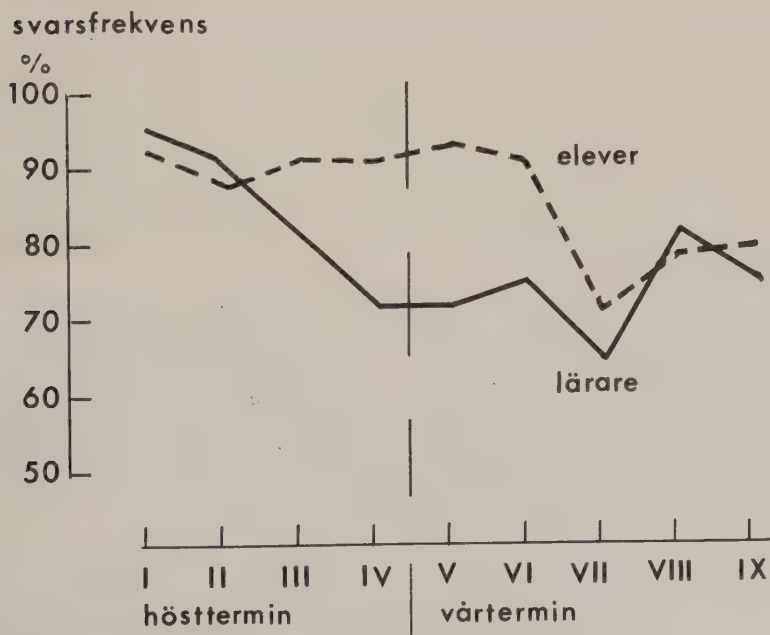
Därför är det, enligt Ahlström, viktigt dels att gruppen litar på forskarens solidaritet och sekretess och dels att forskaren skyddar informatörerna från att identifieras och från straff för eventuellt överskridna befogenheter.

Jag har genom att utplåna identifierbara attribut försökt sörja för full sekretess för de lärare och elever, som ingick i undersökningsgrupperna och vidare strävade jag under utfrågningens gång att lämna personalen all information, som kunde klargöra syfte och mål med detta arbete.

Undersökningstillfällen

Medverkande elever samlades i aulan en gång i månaden under 20 minuter. Jag delade själv ut formulären och samlade in dem igen. Ibland frågade eleverna om något ords betydelse och deras frågor besvarades. Stämningen var alltid påfallande god. Om någon elev varit frånvarande från detta tillfälle ombads klassföreståndaren att lämna fram frågeformuläret i ett kuvert med elevens namn på och i de flesta fall återlämnades det ifyllt.

Lärarnas frågeformulär lämnades i ett kuvert i deras lärarfack. De ombads att lämna det åter inom en vecka vilket sällan skedde. Efter diverse påstötningar lyckades ändå tillfredsställande material samlas in. Svarsfrekvensen framgår av figur 8.



Figur 8. Svartsfrekvens i procent vid olika frågetillfällen. $N_{\text{lärare}} = 30$, $N_{\text{elev}} = 101$.

Cirka 85 % av eleverna besvarade frågeformulären. Den lägre svarsfrekvensen vid tillfälle VII beror på att en elevgrupp var ute på prao, varför mer än tjugo elever inte fick tillfälle att besvara frågorna. Det går att iaktta ett samband mellan lärarnas positiva vilja att påminna eleverna om undersökningen och antalet elevsvar i lärarnas grupp. I de grupper, där läraren vägrade att delta, försvann också eleverna från undersökningen. Men det fanns även tydliga tecken på att eleverna såg undersökningen som ett tillfälle att komma med synpunkter på verksamheten i skolan. Dessa kommentarer framfördes både skriftligt och muntligt.

Klassföreståndarna i båda grupperna besvarade i genomsnitt mer än sju av nio enkäter. Fjorton lärare besvarade samtliga och fyra lärare åtta enkäter. Den stora fluktuationen från en till nio enkäter ger otvivelaktigt mer information om vissa klassföreståndare. Av figur 8 ses, att frågetillfällena IV—VII visar lägst svarsfrekvens. Vid dessa tillfällen var ämnet pedagogiska handlingar inom olika områden. Svaren tillhör i huvudsak variabel PA (se kap 2). Denna variabels innehåll framkommer även vid andra frågetillfällen (t ex II) varför man kan iaktta innehållet i denna variabel trots bortfallet.

Behandling av enkäter

Varje frågeformulär var sammanfogat med ett försättsblad, där försökspersonen kunde ange sitt namn. Detta blad borttogs omedelbart och formuläret försågs i stället med ett kodnummer med uppgift om personen var elev eller lärare, kön och grupptillhörighet. På detta sätt kunde svaren från en speciell person följas genom samtliga frågeomgångar och det gick lätt att konstatera om en person lämnat in sina svar och försöka komplettera dessa, om de fattades. Svaren renskrevs sedan på maskin för att dels bli mer lätthanterliga och dels bli neutrala, eftersom handstilen då inte avslöjade personen vid den senare analysen. Originalenkäterna arkiverades i kassafack och kodlistor med namn brändes.

Vid maskinutskriften togs ett par kopior av samtliga personers svar för analysbehandling på olika sätt. Vid denna kunde en godtycklig fråga tas fram och ge samtliga svarandes uppgifter. Det gick därför mycket lätt att jämföra svar från två olika frågor och tillfällen. Materialet var också ordnat så att en speciell persons svar på samtliga frågor kunde följas. Samtliga svar från tre lärare ingår i Appendix. Motiveringen till att just dessa utvalts finns i kap 22.

Del III

Resultatredovisning

Kapitel 8

Lärares inställning till daglig elevvård

Daglig elevvård innebär ett aktivt och kontinuerligt engagemang i elevernas skolsituation (se kap 1). Det finns ingen speciell tid avsatt för detta pedagogiska arbete utan det kan integreras i undervisningssituationen, utföras på elevers och lärares raster eller på klassföreståndartid.

Tre variabler är utmärkande för detta område (se kap 2). För det första är två grupper av människor direkt berörda, nämligen elever och lärare, i synnerhet klassföreståndare. Interaktionen mellan lärare och elev innebär ett visst förhållningssätt mellan dessa. Detta kan variera från lärare till lärare och från elevgrupp till elevgrupp. Det kan vara en medveten eller en omedveten attityd.

I en artikel om dialogpedagogik och skolideologi skriver Eklund (1976), att dialogpedagogiken främst betraktas som ett förhållningssätt. Han säger, att

”Begreppet förhållningssätt kan dock betraktas som relativt ospecifikt. Ett förhållningssätt kan definitionsmässigt täcka större eller mindre delar av ett attitydfält. Aktuella delområden inom en dialogpedagogisk modell är (inom parentes anges tänkbara yttervärden i förhållningssättet)

- Individsyn (individen betraktas som passiv/aktiv)
- Inställning till kommunikationsform (förmedlingscentrerad-/kontaktcentrerad syn på kommunikationsformen)
- Ideologisk förankring (monistisk/pluralistisk samhällssyn)

Ett förhållningssätt kan då baseras på ställningstaganden inom ett eller flera av de tre ovan angivna områdena. Av intresse är här att de två första delområdena är av annan karaktär än det tredje. De två första berör förutsättningarna för ett dialogförhållande, medan det tredje berör dialogens övergripande syfte.” (Eklund, 1976, s 33)

Lärares syn på elever och hans sätt att tala med och kontakta dem är, enligt Eklund, väsentligt för samspelet mellan elev och lärare. Detta kan vara mer eller mindre riktat mot enskilda elever och grupper av elever. Det kan också vara en allmän beredskap. Graden av målmedvetenhet döljs i detta.

Den andra variabeln inom den dagliga elevvården är pedagogiska handlingar. Lgr 80 skriver, att ”All verksamhet under skoldagen skall präglas av skolans mål och har därför ett pedagogiskt syfte” (s 20). Handlingarna varierar mellan olika personer och i olika situationer. De varierar både till innehåll, utformning och syfte.

Arbetets målsättning utgör den tredje variabeln. Denna anges i första delen av läroplanen, men kan prioriteras på olika sätt av skolpersonalen och då speciellt av lärarna.

För att få insikt, förståelse och kunskap om daglig elevvård på ett högstadium tillfrågades klassföreståndarna i sexton klasser om detta arbete (kap 6). Svaren från dessa trettio lärare på ett stort antal frågor visar, att det finns olika uppfattningar i lärargruppen. Bilden av en lärare grundar sig på samtliga svar, som denna givit.

Lärarnas svar ger tre kvalitativt skilda kategorier av uppfattningar. Dessa skiljer sig ifrån varandra i de tre ovan nämnda variablerna, alltså i förhållningssättet mot eleverna, i det pedagogiska arbetet, som de säger sig utföra och i målsättningen för elevvårdsarbetet. De tre grupperna har benämnts process-, produkt- och probleminriktning alltefter varje gruppens målsättning.*

Processinriktning

Denna grupp av lärare talar i sina svar ofta om förhållningssättet mellan lärare och elev. De säger, att detta skall vara en dialog med ett givande och tagande från båda sidor. Synen på eleven präglas av ett klart och tydligt subjekt-subjekt-förhållande. Den visar respekt för eleven som människa. Lärarna i denna grupp säger, att eleven är aktiv och har förmåga att ta ansvar. Dessa lärare talar i motsats till de andra grupperna oftare om att lärare skall vara vuxen, våga ta ställning och visa denna. Han skall våga sätta gränser, säga sin åsikt och stå för den. Läraren skall våga att säga nej, när så fordras.

Några av lärarna skriver, att elevvård är . . .

”Den dagliga jordnära elevvården har den största betydelsen . . . Alltså den dagliga kontakten med eleverna . . . Det innebär mycket — nästan allt jag gör . . . Alla mina uppgifter i skolan går i varandra.”

”Det har att göra med förhållningssättet mellan lärare och elever . . . Hela arbetat måste präglas av en elevvårdande atmosfär . . . Inlärningsituationen måste vara öppen med ett givande och tagande från bägge sidor. Då kommer elevvården naturligt in i arbetet.”

”All kontakt med och för elever — ungdomar är elevvård. En dialog mellan mig som vuxen och den unga människan, som kan ske när, var, hur som helst.”

Elevvårdsarbetet, som dessa lärare utför, är enligt deras egna utsagor ett medvetet arbete. Alla aktiviteter och all verksamhet präglas av en elevvårdande anda. Dessa lärare säger, att elevvården naturligt skall komma in i arbetet och

* Variabelinnehållet från en representativ lärare för varje grupp framgår av Appendix.

att kontakterna med eleverna kan ske oberoende av tid, lokal och speciellt utförande. Lärarna talar om en helhetssyn på arbetet. Den pedagogik, de talar om, är osynlig på så sätt att den ingår i ett kontinuerligt arbete och fungerar utan att läraren markerar varje moment. Verksamheten är planerad och överenskommen och genomförs med envishet. Dessa lärare nämner många olika typer av konkreta handlingar inom olika fält anpassade efter situationen. Handlingarna visare respekt för eleven som människa men också på en vuxen smidighet genom att undvika konfliktsituationer med eleverna. Dessa lärare ger rationella förklaringar till varför en elev inte får uppträda hur som helst. Eftersom de har en medveten inriktning på sitt arbete bearbetar lärarna inte nödvändigtvis problemen just i det ögonblick, när de uppträder utan vid lämpligare tillfälle.

Lärarna, som har denna typ av uppfattning, talar om att arbetet i skolan skall vara meningsfyllt för eleverna. Arbetet genomförs på ett demokratiskt sätt genom att utnyttja de resurser skolan har och att i alla situationer fostra eleverna till ansvar för sin egen skolgång. Ett omsorgsfyllt, meningsfyllt och aktivt demokratiskt arbete med elevens hela skolsituation för ögonen är målsättningen för dessa lärare.

Svaren är till sin form klart artikulerade och uttalade. De är påfallande långa och utförliga. Ett exempel från en av dessa lärare finns i Appendix som lärare 1.

Produktinriktning

Denna grupp av lärare talar mycket om påverkan och vuxeninflytande. De talar om att vara föredöme. Deras förhållande till eleverna är medvetet och riktat från lärare till elev eller från ett subjekt till ett objekt, som är föremål för handlandet. På frågan om hur de definierar begreppet elevvård, svarar några att . . .

”Den hjälp skolan kan ge för att man skall bli en bra människa”.

”Allt som rör eleven vad beträffar sociala situationen, studiesituationen. Jag anser, att fostran är en form av elevvård.”

”Elevfostran och social anpassning.”

”Att få dem att ta ansvar för sig själva.”

”Vårt ansvar för elevernas fostran och delar av deras utveckling.”

Dessa lärare säger sig påpassligt ta tillvara de situationer, som uppstår i klassen för att påverka eleverna, speciellt vad gäller ett gott uppförande. Verksamhetsområdet är påfallande snävt, där lärarna använder varje uppkommet tillfälle till att påverka elevernas uppförande i fråga om språk, klädsel, beteende men även att påverka attityder. Dessa lärare använder sålunda klassrådet till inläring av hur samhället och ett sammanträde fungerar. De argu-

ment, som används i samtal, är föreskrivande. Pedagogiken är synlig genom att läraren med sin fysiska närvaro markerar sitt arbete, som utförs vid de tillfällena, som uppstår. Dessa är inte planerade och ingår inte i all verksamhet. Några lärare anger pedagogiska handlingar i olika situationer, men exemplen är få. De använder om möjligt undervisningssituationen i sin fostran och omsorg om eleverna men nämner ofta arbetet ute i korridorer och kaphallar.

Lärarna i denna grupp betonar dels undervisningen och dels fostran. De har också en uttalad omsorgsfull inställning till eleverna. Man kan emellertid iaktta en tydlig uppdelning mellan dessa olika verksamhetsfält. Målsättningen är dels att ge goda kunskaper och dels förmedla goda vanor. Denna typ av uppfattning har benämnts produktinriktad eftersom lärarna mer är inriktade på målsättningen för arbetet än på själva arbetet i skolan.

Svaren från dessa lärare är halvtartikulerade. De är medellånga eller korta. Ett exempel från en lärare i denna grupp är lärare 2 i Appendix.

Probleminriktning

De lärare, som har denna typ av uppfattning, talar på ett allmänt sätt om eleverna, som enbart i enstaka situationer framstår som individer. Läraren är ett subjekt, som handlar när och om så erfordras. Elevvårdsarbetet är varken planerat eller riktat. Lärarna talar sällan om en vuxens förhållande till ungdom utan om kamratskap. De kan tala om att både vara föredöme och kompis i ett och samma svar. Några lärare med denna uppfattning säger, att elevvård är . . .

”Att bry sig om eleverna, ställa upp när det behövs, vara en trygg punkt för dem. Försöka bygga upp en naturlig och bra kontakt oss emellan.”

”Omsorg om den enskilde eleven i skolsituationen = elevvård.”

”Att eleverna skall fungera och trivas i sitt arbete i skolan.”

”Att vårda eleverna fysiskt och psykiskt.”

”Att hjälpa elever som ej har det så bra i skolmiljön, vi får hoppas att även de välartade får en pratstund med mej.”

Det arbete, som dessa lärare nämner, präglas av hjälp, stöd och omsorg. Lärarna är vaksamma på eleverna och ingriper om dessa får problem av något slag eller frågar efter hjälp. Lärarna talar mycket om fysisk närvaro, att vara tillsammans med eleverna, att hålla uppsikt över dem och att visa sig för dem. Pedagogiken i elevvårdsarbetet är synlig med ad-hoc-handlingar, utan planering och tydlig medvetenhet. Dessa lärare nämner få konkreta handlingar. Svaren tyder på, att de pratar mycket med eleverna. De frågar *varför* en elev handlat på ett speciellt sätt men uppger inga vidare resonemang.

Dessa lärare har en uttalad omsorgsfull inriktning för sitt elevvårdsarbete. De ”bryr sig om” och de hjälper till. De ”ställer upp”. De önskar att undan-

röja alla problem så att eleverna får möjlighet att lära sig. Eleverna skall trivas och fungera i klassrumssituationen. Dessa lärare talar ytterst sällan om fostran. Det finns inget samband mellan undervisning och omsorg.

Svarens yttre form varierar från att vara medellånga till korta. De är som regel allmänt hållna och diffusa med upprepningar och oklar formulering. Ett exempel på en lärare, som ger ett av de längsta och tydligaste svaren är lärare 3 i Appendix.

Jämförelse mellan kategorier av uppfattningar

Tre kvalitativt skilda uppfattningar om elevvård finns bland de utfrågade lärarna. Sammanställningen i tabell 3 visar skillnader mellan och inom de tre variablerna; interaktionen lärare — elev, pedagogiskt arbete och målsättning samt svarens yttre utformning.

Tabell 3. Verksamhetsinriktning av elevvårdsarbete (U) med karakteristiska variabler (f, PA, m) samt svarens yttre form.

U Verksamhets- inriktning	f Interaktion lärare - elev	PA Pedagogiskt arbete	Uttryckssätt	m Målsättning
process	subj - subj flexibel medveten aktiv vuxen ansvarstagande	planerat osynligt varierat envist tal: rationellt förklarande	artikulerat differentierat	meningsfylld skola, kontinuitet, demokratisk fostran
produkt	subj - obj riktad medveten vuxen, stundtals aktiv	påpassligt synligt snävt fysisk närvaro tal: före- skrivande	halv-artiku- lerat diffust	goda kun- skaper, goda vanor
problem	subj - obj oriktad allmän kamratskap passiv	ad-hoc synligt fysisk närvaro allmänt prat få exempel	allmänt diffust	undanröja problem, möjligheter till inlär- ning

Svarsstabilitet

Atta olika definitioner av elevvårdsbegreppet valdes ut från lärarfrågetillfälle I. Dessa gavs åter till lärargruppen i frågeomgång IX med givna svarsalternativ. Ett citat togs från en processinriktad lärare, ett från en produktinriktad lärare och fem citat från olika probleminriktade lärare. En formulering hämtades från Lgr 80, s 52. Citaten är följande:

- | | |
|------------------------------------|---|
| subjekt — subjekt — förhållande | — Elevvård är att ha en dialog mellan elev och vuxen |
| riktat subjekt-objekt-förhållande | — Elevvård är att ge ett gott vuxeninflytande och påverkan |
| oriktat subjekt-objekt-förhållande | — Elevvård är att motverka att eleverna får svårighet i arbetet (Lgr 80) |
| | — Elevvård är att stödja och ta hand om dem som har problem |
| | — Elevvård är att bry sig om eleverna |
| | — Elevvård är att sätta en enskild elev före undervisningen |
| | — Elevvård är att eleverna skall fungera och trivas i skolan |
| | — Elevvård är att eleverna skall gå igenom skolan så oskadade som möjligt till kropp och själ |

Uttalandena om elevvård från de probleminriktade lärarna skiljer sig endast åt genom nyanser. Flera lärare skrev tydliga och omfattande svar, som rymmer flera av de ovan nämnda utsagorna. De lärare, som har ett subjekt-subjekt-förhållande kan också inta de andra förhållningssätten. Men detta förhållande är inte reciprokt, d v s lärare, som visar ett oriktat subjekt-objekt-förhållande intar inte ett subjekt-subjekt-förhållande. Det innebär, att om en lärare givit flera exempel på sin uppfattning har denna hänförs till det av honom nämnda citat, som finns tidigast i ovan nämnda urval.

Bland de lärare på T-skolan, som deltog i utfrågningen, ansåg fyra lärare, att elevvård är en dialog mellan elev och vuxen. Fyra lärare hade uppfattningen, att elevvård innebär påverkan av eleverna och tjugo lärare skrev, att elevvård är omsorg om eleverna. De flesta av lärarna behöll sin uppfattning mellan september och april samma läsår. En lärare uppgav vid första tillfället att elevvård är påverkan men att elevvård är omsorg i nästa svar. Sex lärare besvarade inte sista frågeenkäten. I tabell 4 redovisas svarsstabiliteten mellan de två frågetillfällena.

De processinriktade lärarna är klassföreståndare i grupp B (kap 6) medan klassföreståndare i både grupp A och B väljer en utsaga, som pekar på produkt- eller probleminriktning.

Tabell 4. Stabilitet i läraruppfattning mellan september och april månad samma läsår.
N = 28.

		Frågetillfälle 2		ej svar	totalt
		subj-subj	riktat subj-obj oriktat subj-obj		
Fråge- tillfälle 1	subj-subj	3		1	4
	riktat subj-obj		2 1	1	4
	oriktat subj-obj			16 4	20

Två olika klassföreståndarpar med processinriktning respektive produktinriktning behåller sina uppfattningar mellan de två frågetillfällena. Ytterligare två klassföreståndare närmade sig varandra och valde exakt samma alternativ vid det andra frågetillfället.

Kapitel 9

Påverkansfaktorer

På grundskolans högstadium tjänstgör lärare med varierande utbildning. Det är adjunkter med akademisk examen samt lärarhögskoleutbildning. Där tjänstgör vidareutbildade folkskollärare, s k ämneslärare. Det finns speciallärare och övningslärare. Inom respektive utbildning förekommer ingen speciell kurs i elevvårdsfrågor utom för speciallärare. Lärarkandidater lär sig att handha elever genom sina metodiklärare samt genom handledare under utbildningens praktiska perioder. För att utröna något av det som påverkar lärares elevvårdsarbete ställdes frågor dels om vem, som givit lärare elevvårdande uppgifter och dels varifrån de får idéer till hur detta arbete kan utföras.

Pedagogisk auktoritet

Begreppet pedagogisk auktoritet används av Bourdieu & Passeron (1977) för den myndighet eller föreskrift, som sanktionerar lärares rätt att påverka eleverna. I kap 1 fastslogs, att den pedagogiska auktoriteten för grundskolan kommer till uttryck i läroplanen samt i gällande föreskrifter för skolan.

Lärare är anställda av respektive kommun genom dess skolstyrelse. Ansvariga och verkställande på de lokala skolorna är skolledarna. Uppdragsgivare är Skolöverstyrelsen, som lyder under Utbildningsdepartementet. SÖ har i sin tur Länsskolnämnderna som sina verkställande organ. Svingby (1978) talar om skolstrukturens tre nivåer; den statliga och kommunala nivån samt den lokala skolenheten (s 60). Skolstrukturen styrs, enligt Svingby, dels av regelsystemet med lagar, förordningar och bestämmelser och dels av målsystemet med uttalanden och anvisningar om syfte och innehåll i verksamheten. Utanför skolsystemet finns olika grupper och institutioner, som har intressen att bevaka i skolan. Det är bl a elevernas föräldrar.

Lärarna blandar samman skolledning, arbetsgivare och uppdragsgivare i sina svar på frågan om pedagogisk auktoritet. Det är uppenbart att alla lärare inte ser sambandet mellan vardagens olika uppgifter och de föreskrifter och riktlinjer, som finns för verksamheten. Vissa lärare anser, att skolledningen ålägger dem t ex frånvarokontroll. Andra lärare uppger, att elevvård ingår i klassföreståndaruppgiften, som tilldelats dem av skolledningen. Lärare har alltså en diffus uppfattning om vem, som givit dem elevvårdande uppgifter. Fyra olika kategorier av svar kan urskiljas. Dessa är en professionell, en kollegial, en egocentrisk auktoritet eller ingen alls.

Professionell auktoritet

Endast fem av tjugioåtta lärare nämner läroplanen i sina svar och samtliga tillhör grupp B. Andra lärare uppger, att de elevvårdande uppgifterna ingår i lärartjänsten eller i klassföreståndaruppgifterna. Fråga: Vem eller vad har givit dig de elevvårdande uppgifterna?

Svar: "Min arbetsgivare"

"Skolan i sig"

"Skolledningen tror jag väl eftersom de bestämt vilka som blir klassföreståndare."

"Kontakten med hemmet står det väl något om i läroplanen för övrigt vet jag inte."

På frågan varför lärarna gjorde något för tysta elever, anges detta vara en del av lärarsysslan.

Några lärare skriver

"För att det är mitt jobb att vara lärare och det innebär att hjälpa alla elever till självförtroende"

"För att jag för närvarande har en stor del av ansvaret för att *alla* elever ska få ut så mycket som möjligt av sin skola."

"Skolan skall träna eleverna till ett liv ute i samhället där blyghet och rädsla att använda det egna språket är jobbiga handikapp."

Dessa lärare hänvisar sin arbetsinsats till målen för skolans verksamhet att hjälpa eleverna till självförtroende, att personalen har ansvar för att hjälpa *alla* samt att skolan skall träna eleverna för samhällslivet.

Kollegial auktoritet

Några lärare anser, att de elevvårdande uppgifterna givits dem av andra lärare eller elever. De skriver t ex

"Inflytande från andra lärare"

"Kompisklassföreståndaren"

Lärarnas insatser för tysta elever innebär omtanke om eleven eller gruppen. De nämner inget, som kan relateras till skolans mål eller till lärartjänsten.

Egocentrisk auktoritet

En grupp lärare uppger intresse för människor och speciellt ungdom som orsaken till att de har elevvårdande uppgifter. De har alltså själva påtagit sig dessa.

Några lärare skriver

"Det är jag själv som valt att arbeta med ungdom"

"Mina föräldrars hållning till omvärlden var omtänksam och generös och detta deras sätt att leva är antagligen den grundläggande arbetsgivaren."

”Intresset för människor, särskilt elever”

”Mitt samvete”

”Sunda förnuftet”

”Jag själv”

Några uppger en inre drivkraft. Andra lärare säger, att erfarenheter och medmänskligt ansvar driver dem. Detta kan sägas vara en egocentrisk auktoritet. Frågan, varför de gör något för tysta elever, besvaras med:

”Varför skulle jag inte göra detta.”

”Det är svårt att vara blyg, det vet jag.”

”Eftersom dom oftast är tysta och ger läraren minst problem. Jag tror också att dom behöver mer vuxenstöd än andra.”

”Jag tycker att dagens skola inte tar tillräcklig hänsyn till dem.”

Lärare relaterar av dessa svar att döma arbetet till sig själva. De har ingen utomstående uppdragsgivare utan drivs av medkänsla för eleven. De tycker, att skolan missgynnar vissa elever, som inte pockar på uppmärksamhet eller orsakar läraren problem.

Ingen auktoritet

En lärare uppgav, att ingen givit honom elevvårdande uppgifter.

Svarsstabilitet

Sju lärarcitat om pedagogisk auktoritet fick bilda underlag för en fråga med givna svarsalternativ i slutet av undersökningen. Dessa är:

professionell auktoritet — De ligger i lärarjobbet

— De är en del av klassföreståndarjobbet

kollegial auktoritet — Andra lärare och skollädaingen

egocentrisk auktoritet — Genom erfarenhet som lärare

— Jag har själv tagit på mig uppgifterna genom mitt intresse för människor

— Mitt samvete

ingen auktoritet — Ingen

En jämförelse mellan två olika frågetillfällen visar, att en lärare ändrat inställning från professionell till egocentrisk auktoritet. En annan lärare hade övergått från egocentrisk till kollegial auktoritet. Fem lärare uppgav kollegial auktoritet vid ena frågetillfället och professionell auktoritet vid det andra.

Tabell 5. Svarsstabilitet i läraruppfattning om pedagogisk auktoritet mellan september och april månad samma läsår. N = 28. P = professionell, K = kollegial, E = egocentrisk, I = ingen auktoritet.

		Frågetillfälle 2				ej svar	totalt
		P	K	E	I		
Frågetillfälle 1	P	11		1		2	14
	K	5				1	6
	E		1	4		2	7
	I					1	1

Idékälla för elevvårdsarbete

Lärarna tillfrågades om varifrån de får idéer och impulser till hur elevvårdsarbete kan bedrivas. Vid ett annat tillfälle gavs frågan, var de lärt sig att få arbetsro i en klass. Svaren på dessa frågor fördelar sig inom några grupper av svar.

överallt

”Idéer får jag runt omkring mig — överallt. Kolleger, vänner, litteratur, debatter, politiken, eleven, föräldrar . . .”

skrifter/information

- läroplanerna
- pedagogisk litteratur
- fackpress
- skoldebatt

personlig påverkan

- kolleger
- elever
- elevernas föräldrar
- andra ungdomar

”egna och andras misstag i det förgångna, som man försöker rätta till”
 ”snack med jobbkompisarna”
 ”Genom mina kolleger i första hand”
 ”Lyssna på andra, snappa upp tips och idéer”
 ”Idéerna kommer ofta från kolleger ’kommentarer över en kaffekopp’. Utförandet bestämmes av eleverna — en kommentar i klassen eller utanför.”

egna tankar

- egen erfarenhet
- egna funderingar
- sunt förnuft

”Slitsam erfarenhet på klassrumsgolvet”

”De många åren har väl gett en viss erfarenhet”

”Det handlar om förståelse och människosyn”

ingenstans

”Finns ingen utbildning på det någonstans”

”Jag har *intel*lärt mig något på lärarhögskolan”

Femton av tjugoåtta lärare anger en personlig påverkan i elevvårdsarbetet. Nio lärare uppger egen erfarenhet och egna funderingar som idékälla och två lärare nämner skrifter av något slag. Två lärare får impulser överallt och denna inställning bibehölls under undersökningens gång.

Samtliga lärare lär sig, enligt egen utsaga, att få arbetsro i klassrummet genom egen erfarenhet eller av kolleger. Flera poängterar, att de inte lärt sig detta på lärarhögskolan.

Lortie (1977) skriver om läraryrket, att lärare i regel har sexton års skolgång bakom sig, som gjort starkare eller svagare intryck. Vad gäller speciell skolning har pedagogik som ämne inte samma tradition och praktiska förankring som t ex medicinsk eller juridisk utbildning. Pedagogiska kurser betraktas som alltför teoretiska och tråkiga. Den praktiska lärarutbildningen är kort och har inte genomslagskraft om läraren inte har egen erfarenhet att relatera denna till. Den överlägsna påverkansfaktorn är, enligt Lortie, den egna erfarenheten eller informell påverkan; läraren lär sig av sina kolleger genom att iaktta dem, be om hjälp eller helt enkelt att göra så gott han kan. Den byråkratiska kontrollen i skolhierarkin är också ytterst svag. En undersökning bland mer än 2 000 lärare, som Lortie relaterar, visar att två tredjedelar av lärarna uppger egen erfarenhet i klassrummet som kunskapskälla och en tredjedel av lärarna anger, att de lärt sig arbetet genom kolleger. Påverkan silas dessutom genom de egna föreställningarna.

Lortie säger

”They insist that influences from others are screened through personal conceptions and subjected to pragmatismal trial.” (Lortie, 1977, s 80)

Lärarsysslan är dessutom ett ensamt arbete, där läraren planerar och genomför verksamheten utan att behöva dokumentera sitt arbete. Detta ger ingen kollektiv kunskap, som delas med andra. Det fordras inte heller att läraren nödvändigtvis reflekterar över sitt arbete.

Sammanfattningsvis kan sägas, att en lärare skaffar sig kunskap och idéer till handhavandet av elever antingen genom egen erfarenhet eller genom kon-

takt med kolleger. Enstaka lärare får kunskap genom skrifter av olika slag. Ingen enda lärare nämner studiedagar.* Fler lärare uppger egna funderingar som källa när frågan ställs mer konkret än när den är mer allmänt formulerad. Lärarna hänvisar ytterst sällan till läroplanens skrivningar och mål eller till generella principer i sina motiveringar av ett visst handlande.

Att påverka andra lärare

Elever i en klass kan ha upp till femton lärare. Detta är olyckligt. Här framträder dilemmat med omsorg och fostran. För vad hjälper det med två samverkande klassföreståndare om resten av de undervisande lärarna behandlar eleverna annorlunda. En fråga ställdes till lärarna om hur de påverkar andra lärare så att eleverna i klassen skall få en lugn arbetsmiljö. Möjligheten att påverka andra lärare anses inte stor, men man föreslår

information om speciella elever
meddelande av vissa regler
förslag på konkreta åtgärder
deltagande i lektioner

Informationen om vissa elever syftar till att den andra läraren skall få uppgifter om en elevs problem, som klassföreståndaren känner till, för att den andra läraren skall få mer förståelse för enskilda elever och hur vissa elever kan reagera i speciella situationer. Som exempel på konkreta åtgärder uppgavs omplacering i klassrum, indelning i grupper och samtal med föräldrar. Någon, som deltagit i andra lärares lektioner (som resurslärare) sade sig ha ingripit och avbrutit lektion om ordningen inte var bra, men ifrågasatte om detta var att påverka andra lärare.

Lärare, som arbetar i arbetslag, planerar tillsammans och har därigenom möjlighet att påverka varandra. Men de flesta lärarna uttrycker sin maktlöshet i påverkan.

"Det är svårt, många säger ja och amen när jag talar med dem, men sedan . . . Jag försöker vinna förståelse för varje elev."

"Försöker att få lärarna att få kännedom om hur olika elever brukar reagera. Känner mig dock som om dessa möjligheter är tämligen små. Med andra ord känner jag mig ganska maktlös."

"Försöker nog påverka eleverna istället."

Det är uppenbarligen svårt att påverka kolleger. Det framgår av början på detta kapitel att de flesta lärare får sina idéer just genom kolleger. Det är tydligen lättare att påverkas av andra än att uppleva att man själv påverkar andra.

* Det är i regel fem studiedagar per läsår.

Kapitel 10

Kombination av inställning och påverkansfaktorer

Klassföreståndares inställning till daglig elevvård (kap 8) kan kombineras med de två påverkansfaktorerna, (kap 9); pedagogisk auktoritet och idékälla. Verksamhetsinriktningen innefattar förhållningssättet mellan lärare och elev, pedagogiskt handlande samt målsättning för elevvårdsarbetet. Den pedagogiska auktoriteten är uppdragsgivaren. Från idékällan hämtar läraren impulser till elevvårdsarbetet men varken mängd eller kvalité anges.

Det finns andra påverkansfaktorer som exempelvis ideologisk förankring (Eklund, 1976, s 33), kön och antal tjänsteår (Svingby, 1978, s 73, 75), anda (Ekholm, 1976, s 12) och skolkultur, som ligger i tradition och närmiljö (Berg, 1981, s 76). Men i detta studium analyseras enbart ovan nämnda faktorer.

Om olika kategorier av inställning, pedagogisk auktoritet och idékälla kombineras erhålls maximalt 36 olika alternativ. I den lärargrupp, som deltog i undersökningen, förekommer 11 kombinationer.

Inställning till elevvård

- processinriktning
- produktinriktning
- probleminriktning

Pedagogisk auktoritet

- professionell
- kollegial
- egocentrisk eller ingen

Idékälla

- överallt
- skrifter
- personlig påverkan
- egna tankar

De vanligaste kombinationerna är att man ser elevvården som en del av lärarsysslan och att man är probleminriktad. Idéer får man antingen genom kolleger eller genom egna funderingar (tabell 6).

Det finns inget klart samband mellan lärares uppfattning om daglig elevvård och de två undersökta påverkansfaktorerna. De senare ligger inte heller inom det studerade fenomenet (se kap 2) utan är beroende av andra fenomen. Mest logiskt vore att processinriktade lärare, som har mest anknytning till

Tabell 6. Kombination av inriktning och påverkansfaktorer bland lärarna. N = 28.

Inriktning	Pedagogisk auktoritet	Idékälla	Antal
processinriktning	professionell	personlig	2
—”—	egocentrisk	överallt	2
produktinriktning	professionell	skrifter	1
—”—	—”—	personlig	1
—”—	—”—	egna tankar	2
probleminriktning	professionell	skrifter	1
—”—	—”—	personlig	8
—”—	—”—	egna tankar	3
—”—	kollegial	personlig	2
—”—	egocentrisk	—”—	2
—”—	—”—	egna tankar	4
Totalt antal lärare			28

läroplanen också hade en professionell pedagogisk auktoritet samt fick idéer genom skrifter eller överallt, där impulser kan fås. En tänkbar orsak till att så inte är fallet kan bestå i frågornas formulering eller att lärare inte tvingas reflekttera och tala om sitt arbete med andra.

Ahlström (1980 och 1983) talar om kunskapsproduktionen hos lärare. Han anser, att det bör finnas en fond av gemensamt kunnande, som kan förvandlas till en kollektiv egendom och underkastas kritisk granskning på samma sätt som sker bland läkare och jurister. Några exempel på hinder för detta är, enligt Ahlström, att lärarna bedriver arbetet med eleverna ensamma utan insyn från andra än elever. Detta medför att lärarna saknar ett lämpligt språk och terminologi för att kunna beskriva den egna verksamheten. "Språket är vardagligt och brister i precision" (1980, s 44). Läraren behöver inte artikulera sina pedagogiska avsikter och tänkbara handlingsalternativ eller motivera sina ställningstaganden (1983, s 7). Han dokumenterar inte sitt arbete och det finns inga objektiva belöningar på yrkesskicklighet hos lärare. Belöningen ligger i att budskapet går hem eller att eleverna lyckas i livet och har ljusa minnen av sin skoltid.

Lortie (1975) talar om "här och nu" — hållning, presentism, som belöning på yrkesskicklighet. Läraren iakttar hos eleverna om undervisningen lyckas och någon annan eller avlägsen belöning finns inte. Att avancera till huvudlärare eller skolledare sker knappast på grund av praktisk yrkesskicklighet. Läraryrket rekryteras, enligt Lortie, av människor som slår vakt om läraryrkets betingelser varför lärarkåren blir utpräglad konservativ.

Ekholm (1976) nämner, att lärare tvingas in i en traditionell lärarroll genom elevers och andra lärares förväntningar på dem.

"Där *skall* lärare fråga och eleverna ge svar. . . . Anpassningen till en traditionell lärarroll har också att göra med andra lärares reaktioner på det egna agerandet." (s 123)

Lindblad (1977) konstaterar, att huvudparten av förslagen till förändringar kommer utifrån t ex från överordnade myndigheter. Motsvarande tendens finns internationellt genom att man tillför "förändringsagenter" till skolan i form av konsulter, som startar och leder utvecklingsarbete. Även Sarason (1971) anser, att förändringar oftast är skenbara därför att en traditionell teknik gömmer sig bakom fasaden. Förändringarna får därför en annan effekt än den tänkta.

Lärarkårens hållning utmärks, enligt ovan nämnda författare, av individualism, presentism och konservatism.

Kapitel 11

Elevers uppfattning om klassföreståndaruppgiften

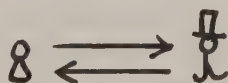
Begreppet elevvård ingår inte i vanligt språkbruk i klassrummen. Ingångsfrågan till eleverna måste därför ställas på annorlunda sätt för att ge dem en rimlig chans att ge ett adekvat svar på frågan. Frågorna formulerades i stället "Vilka egenskaper tycker du är viktiga hos en klassföreståndare?" och "Vad skall en klassföreståndare göra för sin klass?". Dessa två frågor täcker inte fullständigt frågan om vad elevvård är, men svaren visar att elevernas tankegång väl motsvarar lärarnas.

Elevernas svar grupperar sig i några få kategorier av svar och dessas innehåll motsvarar de kategorier av svar som lärarna ger. Exempelen från elevsvaren härstammar från olika elevgrupper. Det är inte säkert att de alltid överensstämmer med de egna klassföreståndarnas svar och uppfattningar.

Förhållande mellan elev och lärare

Subjekt-subjekt-förhållande

Ett antal elevsvar speglar ett subjekt-subjekt-förhållande mellan elev och lärare, där båda är aktiva med ett ömsesidigt handlande och ansvarstagande. Sjöström (1980), som tidigare nämnts, framhåller att eleven kan vara en resurs i undervisningen, som utformas av elev och lärare tillsammans. Även Rogers (1976) poängterar betydelsen av att lyssna på eleven och att identifiera sig med denna. Själva lärartjänsten innebär i sig olika roller precis som psykoterapeuten har en annan roll än klienten. Men ett subjekt-subjekt-förhållande syftar på en interaktion mellan elev och lärare, där läraren identifierar sig med elevens tänkande, där han aktivt lyssnar och arbetet utgår ifrån eleven.



Viktigt för klassföreståndaren . . .

"Att det går lätt att prata med honom/henne"

"Att lyssna och prata och förstå klassen"

"De skall kunna ta skämt och skämta"

"Ställa upp på klassen givetvis måste då klassen ställa upp på klassföreståndaren"

"Att dom tar vara på elevens egna resurser"

"Lyssna på alla"

"Dom skall kunna se saker från elevernas håll"

"Låta eleverna få säga till också"

"Att han eller hon uppträder mot oss som medmänniska. Och *inte* är låst i skolans reglemente utan kan vara situationen vuxen. Alltså vara *med* klassen och *inte* emot den"

"Att han/hon inte spelar överlägsen, att han/hon går att snacka med"

För eleverna innebär detta förhållningssätt att läraren pratar med eleverna men också lyssnar, försöker förstå och se saker och ting från elevernas sida. Det innebär att läraren tar vara på elevens möjligheter och att eleven får vara med och bestämma. Det innebär att läraren har en medmänsklig attityd och inte är överlägsen.

Riktat subjekt-objekt-förhållande

Ett ensidigt, aktivt och medvetet handlande från lärarens sida medför påverkan och inflytande. Detta förhållningssätt förekommer i ett stort antal elevsvar.



Viktigt för klassföreståndaren . . .

"Att hålla ordning på klassen och vara bestämd"

"Hålla ordning på klassen men inte vara för sträng"

"Våga säga till oss"

"De skall kunna slänga ut eleverna om de är för bråkiga"

"Hon skall hålla på samma saker hela tiden"

"Att personen i fråga är kapabel att få tyst på klassen"

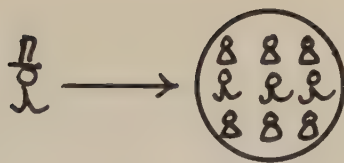
"Ha respekt med sig"

"Ryta till ibland"

"Skapa lugn och ordning i klassen"

Ett riktat subjekt-objekt-förhållande innebär för eleverna att läraren håller ordning på eleverna och har förmåga att hålla disciplin. Svaren speglar också elevernas syn på läraren. Denne får inte vara rädd för eleverna eller för att ingripa och handla. Läraren är den aktive, som skall informera och förmedla. Eleven är passiv, utan eget ansvar och ett objekt för en annans handlande. Dessa elever tillskriver inte sig själva handlingsförmåga.

Elevsvaren säger även att förmågan att undervisa är en viktig egenskap och uppgift för läraren samt att denne skall ge tydlig och bra information om vad som sker i skolan.



Viktigt för klassföreståndaren . . .

"Att han kan lära ut bra"

"Förklarar om man inte förstår"

"Dom skall hjälpa till om någon har det svårt i något ämne"

"Få bra kontakt med oss och ha lätt att lära ut saker och inte ge upp efter några tappra försök att få eleverna att fatta"

"Han ska försöka få eleverna intresserade av ämnet, inte bara stå och prata"

"Få oss intresserade och engagerade i olika saker"

- - -

"Ge tydlig och bra information"

"Informera klassen om vad som ska hända i skolan"

"Göra så att man är insatt i vad som händer på skolan"

En klassföreståndares uppgifter är enligt dessa elever att undervisa, vara aktiv och skapa intresse i både skolämnen och andra områden. Han skall vidarebefordra information om vad som skall ske i skolan, så att eleverna känner sig delaktiga.

Oriktat subjekt-objekt-förhållande

Elevernas svar poängterar betydelsen av att läraren är mycket tillsammans med klassen och att han arbetar med att få en bra anda i klassen.



Viktigt för klassföreståndaren . . .

"Att få klassen att trivas"

"Bry sig om klassen"

"Göra dom glada"

"Fixa saker (om han kan) som klassen föreslår"

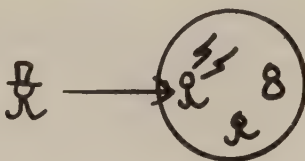
"Hålla ihop klassen så att det inte blir bråk"

”Ställa upp och vara ett stöd för klassen”

”Vara intresserad om det går bra eller dåligt i klassen”

Även i dessa svar kan man se att eleverna lägger över ansvaret på läraren. Det är hos denne initiativet ligger och själva är de passiva. Man kan se att eleverna fordrar, att läraren skall utföra vissa saker på deras initiativ. Detta innebär egentligen, att läraren är ett redskap för eleverna.

Det finns en önskan hos eleverna att läraren skall ingripa om och när något händer samt om en elev får problem av något slag.



Viktigt för klassföreståndaren . . .

”Hjälpa de elever som har problem”

”Ta upp problemen och alltid hjälpa till”

Det oriktade subjekt-objekt-förhållandet innebär, att läraren är mycket tillsammans med klassen och arbetar med trivseln i denna. Det innebär att läraren ingriper, när någon får problem. I detta ögonblick blir givetvis lärarens insats riktad. Men läraren hade förblivit passiv, om problemet inte uppstått. Lärarens förhållningssätt mot eleven är alltså i sig självt oriktat. Även i denna interaktion är eleven passiv. Elev och lärare har bestämda roller.

Rangordning av klassföreståndares egenskaper och uppgifter

I både elev- och lärarsvar kan man skönja olika förhållningssätt mellan lärare och elev. Det kan vara ett subjekt-subjekt-förhållande eller ett riktat eller oriktat subjekt-objekt-förhållande. Tabell 7 visar en jämförelse mellan förhållningssätt, egenskaper och uppgifter hos klassföreståndare. Tabellen baseras på elevernas rangordning av åtta givna egenskaper och uppgifter. Frågan ställdes i slutet av undersökningen, men innehållet och alternativen togs från elevernas egna svar i början av undersökningen.

Mer än hälften av eleverna anser, att en klassföreståndare skall intressera sig för eleverna och ge tydlig information. Drygt 40 % av eleverna värdesätter klassföreståndarens förmåga att lära ut. Lika många anser, att det är viktigt att läraren är rättvis och att det går lätt att kommunicera med honom.

Tabell 7. Jämförelse mellan förhållningssätt, egenskaper och uppgifter för en klassföreståndare. Procentsatserna är beräknade på antal elever, som valt ett alternativ i första eller andra hand. N = 80.

Förhållningssätt	Egenskaper	%	Uppgifter	%
subjekt-subjekt	lätt att prata med	41	lyssna, prata, förstå	40
riktat	lär ut bra	44	tydlig information	52
subjekt-objekt	rättvis	39		
	kan hålla ordning	30	hålla ordning	19
oriktat	snäll	35	bry sig om	66
subjekt-objekt	hygglig	32	få klass att trivas	29
	trevlig	24	vara tillsammans	24
	sträng	19	göra resor	19
			kontakt föräldrar	8

Överensstämmelse mellan uppfattning och praktiskt handlande

En människas förhållande till ett fenomen kan dels yttra sig i uppfattning om en del av verkligheten och dels i praktiskt handlande inom denna. Detta framkommer tydligt i denna undersökning, där både lärarnas uppfattningar inom fenomenet, den dagliga elevvården (U) och utsagor om handlingar (PA) har efterfrågats. Utsagor om det praktiska handlandet innebär, vad läraren själv säger, att han gör. Om detta överensstämmer och är liktydigt med vad han verkligen gör, eller vad han tror sig böra göra, framgår i regel inte av detta material.

Bland de tjugooåttal lärare, som mer eller mindre fullständigt besvarade frågeenkäterna, finns flera vars svar starkt överensstämmer med andras. En analys av samtliga skulle innebära en upprepning av likartade yttranden. Därför redogörs här för lärare, vars svar på något sätt är extrema. De visar antingen stor eller liten samstämmighet mellan uppfattning och handlande. Ett par lärares svar är representativa för en större grupp av lärare (lärare G och H). Tre lärare tillhör grupp A och sex lärare tillhör grupp B. Fem är kvinnor och fyra är män. Om inte annat påpekas besvarade läraren samtliga frågor.

Beskrivning av illustrationerna

Grundskolans verksamhet kan, som tidigare nämnts, uppdelas i tre verksamhetsfält; undervisning, fostran och omsorg. De skiljer sig ifrån varandra i fråga om innehåll, syfte och förhållningssätt. I nedanstående exempel har uppfattningar och tänkta eller konkreta handlingar placerats inom det fält, där de tydligast hör hemma. Lärarens förhållande till daglig elevvård har alltså komponenter inom sex olika celler, som tillsammans bildar en enhet. I figur 9 visas innehållet i dessa. Cellerna kan vara fyllda med exempel eller tomma beroende på lärarnas svar.

I nedanstående exempel ges först en bild av läraren utifrån det fullständiga svarsmaterialet. Därefter ges så många exempel som möjligt inom olika celler. Om cellerna lämnats tomma finns inget uttalande att hämta från lärarens svar. I vissa fall har läraren givit andra exempel som av utrymmesskäl inte kunnat medtagas. Citaten är ordagranna men nerkortade.

	Handlingar	Uppfattningar
U*	Elevvårdshandlande inom undervisning	Uppfattning om relationer mellan elevvård och undervisning
F	Fostrande handling	Uppfattning om fostran
O	Omsorgsfylld handling	Uppfattning om omsorg

Figur 9. Samband mellan uppfattningar och praktiskt handlande inom den dagliga elevvården.

Nio bilder av lärare

Lärare A:s uppfattning om daglig elevvård är processinriktad. En fullständig utskrift av hans svar finns i Appendix (lärare 1). Syftet för arbetet är, enligt läraren, att skapa en meningsfylld skola, som präglas av helhetssyn, kontinuitet och ett demokratiskt arbetssätt. Lärare A ger fler exempel på praktiskt handlande än som medtagits i figur 10.

	Handlingar	Uppfattningar
U	Vid redovisningar när alla skall säga sitt De ärenden eleverna vill ta upp	Inläringssituationen måste vara öppen med ett givande och ett tagande
F	Samtal i ring, känsliga frågor tas upp	Hjälpa alla till självförtroende
O	Enskilda samtal med eleverna	Som vuxen ska man bry sig om

Figur 10. Exempel ur lärare A:s svar med överensstämmelse mellan uppfattningar och pedagogiska handlingar inom samtliga verksamhetsfält.

Samtliga celler är fyllda. Det finns ett logiskt samband mellan uppfattningar och praktiskt handlande. Handlingarna är konkreta och pedagogiska.

Lärare B har en liknande uppfattning som lärare A. Han framhåller ständigt ett meningsfyllt skolarbete, kontinuitet och demokratisk fostran. De ungas åsikter skall respekteras, eleverna är aktiva och kan ta eget ansvar. Eleverna deltar i planering och genomförande av verksamheten. Klassrådet är en reell samverkansform. Det är organiserat så att eleverna kan framföra och genomföra sina förslag men skall också vara "ett disciplinerat och givande möte". Lärare B ger även andra exempel än de som medtagits här.

* I figurerna 9–18 används förkortningarna U, F och O för respektive undervisning, fostran och omsorg.

	Handlingar	Uppfattningar
U	Arbete mot gemensamt mål Orienteringsämnen utnyttjas	Skolan måste bygga på kontinuitet och helhetssyn
F	Delaktighet i planeringen Arbeta med förslagen i arbetsgrupper	Elevernas åsikter <i>måste</i> respekteras
O	Pratar i grupp om viktiga saker: Tänka och göra annat än studera	All kontakt med och för ungdom är elevvård

Figur 11. Exempel ur lärare B:s svar med fullständig överensstämmelse mellan uppfattningar och pedagogiska handlingar inom samtliga verksamhetsfält.

Det finns ett logiskt samband mellan uppfattningar och angivna handlingar. Exempelen är allmänna och övergripande och inte lika konkreta som lärare A:s exempel.

Lärare C har också en processinriktad syn på elevvården och säger, att "Alla mina uppgifter i skolan går i varandra". Han säger vidare, att "Mitt sätt att undervisa är elevvård". Denna lärare säger sig vilja vara flexibel och okonventionell i sin syn på eleverna. Men han ger inga konkreta exempel på vad detta innebär. Analysen visar, att flest exempel finns inom den cell, som motsvarar ett omsorgsfullt handlande. Det är svårt att finna exempel, som passar in i de andra cellerna.

	Handlingar	Uppfattningar
U		Mitt sätt att undervisa är elevvård
F	Tona ner de dominerande	(Om ensamma elever) Försöker nog påverka eleverna så att de inte märker det
O	Mycken tid Ett vänligt ord Gapskratt Cykeltur Den ensamma tyr sig till mig Information	Elevvård är den dagliga kontakten med eleverna

Figur 12. Illustration av lärare C, som i sitt handlande prioriterar omsorgen om eleverna men uttalar en vidsträckt uppfattning om att elevvård ingår i all verksamhet. Det är diskrepans mellan uttalade uppfattningar och praktiskt handlande.

Denna lärare visar inget tydligt samband mellan uppfattningar och praktiskt handlande. Handlingarna är konkreta men uppfattningarna är ofta diffusa och svårtolkade.

Lärare D har inte besvarat samtliga frågor om pedagogiska handlingar, varför bilden kan vara ofullständig. Läraren är produktinriktad med betoning på att fostra till anpassning och goda vanor. Läraren uppvisar ett medvetet och riktat förhållningssätt. De situationer, som uppstår, tas till vara. Föräldrakontakt och att lämna information nämns vid flera tillfällen som exempel på handlandet.

	Handlingar	Uppfattningar
U		
F	Skäll — beröm Dämpa svordomar Stävja prat Fostra till punktlighet Kolla frånvaro Inte lita på kamrater	Elevvård är elevfostran och social anpassning
O	Hjälpa eleverna tillrätta Diskutera problem och glädjeämnen	

Figur 13. Exempel från lärare D, som har en snäv uppfattning om elevvårdsarbete men stor handlingsförmåga inom detta begränsade område.

Det finns ett logiskt samband mellan uppfattning och praktiskt handlande inom den fostrande delen av verksamheten. Läraren lämnar även exempel på handlingar av omsorgskaraktär, men ger aldrig någon utsaga om uppfattning, som stämmer överens med handlingarna. Inget yttrande ger underlag för sambandet mellan undervisning och elevvård. Verksamhetsfältet är snävt.

Lärare E är produktinriktad med målet att ge kunskaper och att fostra eleverna till goda vanor. Det är en aktiv lärare, som inför läsåret hade planer att lära eleverna att passa tider, sköta frånvarokontrollen noga och att låta eleverna ta igen förlorad tid. Dessutom hade läraren ambition att på ett tidigt stadium ge mycket och tydlig information. Han framhåller vikten av att föregå med gott exempel. Han är medveten om vad lärartjänsten innebär men påverkas framför allt av kolleger och genom erfarenhet från 'klass till klass. Av svaren framgår, att duktiga elever, som lär sig något i skolan, trivs med både kamrater, lärare och skola. Det är viktigt, att elever trivs för då trivs också denna lärare och eleverna lär sig bra. Ensamma elever kommer med i gemenskapen genom att man arrangerar gruppssammansättningar på olika sätt. Ett demokratiskt arbetssätt hindras av negativa elever i klassen.

	Handlingar	Uppfattningar
U	(Om ensamma elever) Varierande gruppsammansättningar	Om elever trivs, då lär vi oss
F	Samtal om hygien, hållning TV-vanor Kontroll av sen ankomst	Elevvård är gott vuxeninflytande och påverkan
O	Tydlig och tidig information Fördela intresset mellan eleverna	

Figur 14. Exempel från lärare E med större handlingsberedskap än uttalade uppfattningar.

Alla celler är inte fyllda med innehåll. Uttalade uppfattningar förekommer sällan, medan praktiskt pedagogiskt arbete kan relateras till alla tre verksamhetsfälten.

Lärare F:s samtliga svar ingår i Appendix (lärare 2). Denna lärare talar mycket om omsorg men i de praktiska exemplen framtonar den fostrande rollen tydligt. Han är inriktad på att eleverna skall få goda kunskaper och goda vanor. Ett demokratiskt arbetssätt förhindras av "stökiga ungar".

	Handlingar	Uppfattningar
U	(Om tysta elever) Sakta bygga upp talförmågan Höja kraven successivt	Vikten av kunskap
F	Bibringa elever grundläggande begrepp, rätt/orätt Öva beteenden Beröm och kontroll Uppmana ärlighet	
O	Lyssna på elever Småprata	Elevvård är . . . Hjälpa, stödja och bistå eleverna

Figur 15. Lärare F med stor handlingsförmåga men få uttalade uppfattningar.

Denna lärare har klart uttalade uppfattningar inom ett par områden, men berör enbart ett snävt fält inom dessa. Handlingsberedskapen är stor. Handlingarna är konkreta med ett klart pedagogiskt syfte.

Lärare G, vars samtliga svar ingår i Appendix (lärare 3), ser lärararbetet som en verkställande funktion. Det gäller att undanröja problem för att skolsituationen för eleverna skall fungera. Det finns inga tecken på ett demokratiskt arbetssätt och inte heller på att läraren vill påverka eleverna. Undervis-

ningen utnyttjas sällan för elevvårdsarbete eftersom läraren inte undervisar hela klassen. Han säger, att han "söker ändra arbetsuppgifter så intresset vaknar". Klassföreståndaruppgifterna fördelas på ett smidigt sätt och samarbete med andra lärare sker genom utbyte av information.

	Handlingar	Uppfattningar
U		
F	Föreskrivande samtal Föra förslag vidare till husråd	
O	Små uppdrag Information Visa mig för eleverna Dela med sig lika till alla	Elevvård är . . . att förebygga och hjälpa till rätta med problem

Figur 16. Lärare G med överensstämmelse mellan uppfattning och praktiskt handlande inom ett begränsat verksamhetsfält.

Denna lärare agerar inom ett begränsat fält, där uppfattningar och handlingar har ett logiskt samband. Det finns inga uttalade uppfattningar, som kan relateras till fostran eller undervisning.

Lärare H är också inriktad på att lösa problem för eleverna både i skolan och på fritiden. Denna lärare vill vara en allt-i-allo för eleverna, en kombinerad lärare, kompis, förälder och syskon. Han påverkas av och får kunskap om elevvårdsarbete genom andra människor både inom och utanför skolan. Läraren är omedveten om föreskrifter och läroplansskrivningar. Misslyckande relateras till läraren själv. Arbetssituationen både med elever och andra lärare uppges under läsåret vara svår. Han säger sig föregå med gott exempel och försöker inge förtroende. "Hur lika jag än tycker att jag behandlar dem är det inte säkert att eleverna uppfattar mig rättvist . . . Jag gör mitt bästa . . . Eleverna är mycket krävande."

Det finns ett logiskt samband mellan uppfattning och praktiskt handlande inom ett snävt verksamhetsfält. Både uppfattningar och handlingar är dif-

	Handlingar	Uppfattningar
U		
F	Talar dem tillrätta Hotar och vädjar	
O	Visa personligt intresse, omtanke, pratar, löser problem	Elevvård är att . . . bry sig om eleverna

Figur 17. Exempel på en lärare (H) med en viss överensstämmelse mellan uppfattning och (diffusa) handlingar inom ett snävt verksamhetsfält.

fusa. Det berör framför allt omsorgen om eleverna men utan ett klart pedagogiskt syfte. Inga uttalanden kan relateras till undervisningen och få uttalanden berör fostran.

Lärare I säger, att elevvård är "att se till att mina elever går ut grundskolan så oskadade som möjligt till kropp och själ". Praktiskt innebär detta, enligt läraren, att både vara kamrat och föredöme. Denna lärare uppvisar ingen enhetlig bild, men kan närmast betraktas som produktinriktad med betoning på regler och normer. Samtalen är föreskrivande. Han säger t ex beträffande tider, att eleverna "inser allvaret i vad jag säger". Föräldrasamtal förekommer ofta. Läraren påverkas inte av någon eller något. Få exempel på praktiska handlingar lämnas. De är i regel diffusa och allmänna.

	Handlingar	Uppfattningar
U	Tvinga på tysta elever uppgifter	
F	Föreskrivande samtal Uppträda med fasthet	Attityder grundläggs
O	Vara kamrat Gemensamt mål är en skolresa Inte favorisera någon	Elevvård är . . . oskadade elever

Figur 18. Lärare I ger en splittrad bild utan klart uttalade uppfattningar.

Kommentarer

Ovanstående exempel från lärares uppfattningar och handlande inom elevvården visar olika sätt att tolka det studerade fenomenet. Låt oss anta, att ovanstående skisser ger riktiga och rättvisande bilder av lärarna. Vilket intryck gör då dessa lärare dels på sina elever och dels på annan personal på skolan? Eleverna kan iaktta eller bli föremål för lärarnas handlande. Men det är inte säkert att de explicit får kännedom om lärarnas uppfattningar. Det praktiska handlandet gör därför det största intrycket på eleverna. Uttalade uppfattningar kan antas göra störst intryck på annan personal.

Lärare A, B och C uppger ett flertal uppfattningar och är processinriktade. De två första handlar inom alla verksamhetsområden medan lärare C har ett snävt handlingsfält. Av svaren att döma har lärare A och B större handlingsberedskap än lärare C har.

Man kan jämföra lärare A, B, E och F eftersom dessa fyra har handlingsberedskap inom alla tre verksamhetsfälten. Lärare A, E och F:s handlande är konkret medan lärare B:s handlande är mer allmänt. Lärare E och F:s handlande och uppfattningar sker inom ett snävtare fält än lärare A och B:s. En

annan stor skillnad mellan lärare A och B å ena sidan och lärare E och F å andra sidan är ett demokratiskt arbetssätt, förhållningssättet mot eleverna och den uttalade helhetssynen på elever och verksamheten. Dessa lärare agerar på olika sätt inom elevvården.

Om man istället jämför lärare D, E, F och I, som alla mer eller mindre tydligt är produktinriktade, agerar lärare E och F inom ett bredare fält än de båda övriga. Lärare D handlar inom ett mycket snävt område. Det är mycket fostran och lite omsorg. Sambandet med undervisning berörs inte i lärarens svar. Lärare I har en viss handlingsberedskap inom samtliga tre fält, men exemplen på handlingar är diffusa och det är tveksamt om eleverna är medvetna om detta handlande (jfr kap 16, exempel 3).

Lärare G och H handlar inom ett begränsat fält. De är klart inriktade på omsorg om eleverna och deras målsättning är att visa intresse och undanröja problem. Detta integreras av svaren att döma inte i undervisningen. Lärarna visar inga tecken på fostran.

Eleverna i de flesta klasser har mer än en lärare, men här har enbart klassföreståndarna tillfrågats. Detta betyder, att eleverna inte nödvändigtvis mister delar av verksamheten. Undervisning sker inom respektive ämnesområde, på bestämd tid och i anvisad lokal. Det finns lärare med uppgift att undervisa inom kursplanens samtliga ämnen. Men man kan spekulera över var t ex den demokratiska fostran sker och utvecklas genom vardagligt handlande (jfr kap 1) eller var eleverna lär sig ta ansvar. Många tillfällen går till spillo genom att undervisningen inte används för att bearbeta enskilda elever och elevgrupper i t ex attityder och värderingar.

Ett stort antal lärare får sin kunskap om elevvårdsarbete genom kolleger. Några t o m anser att kolleger lägger på dem elevvårdsuppgifter (kap 10). Med detta som bakgrund är det speciellt viktigt att se vilken bild annan personal får av ovanstående lärare. Detta sker ju till största delen genom de uppfattningar, som lärarna uttalar. Skolpersonal kan stundom iaktta sina kollegers arbete och alltså se både uppfattningar och det praktiska handlandet.

Lärare A och B har väl artikulerade uppfattningar, som väl överensstämmer med deras handlande. Även lärare D och G har uppfattningar och handlingar som överensstämmer men inom ett begränsat verksamhetsfält. Lärare C har många uppfattningar, men handlandet täcker inte dessa. Bilden av denna lärare blir tvetydig. Så är även fallet med lärare E och F, där speciellt lärare F framhåller vikten av kunskap och omsorg men i sitt handlande tydligt prioriterar fostran till goda vanor och till "bra människor". Lärare I gör inga tydliga uttalanden om sina uppfattningar. Denna lärare tillsammans med lärare H ger en oklar bild av människan bakom orden.

Ofstad (1982) talar om människans ansvar för sina handlingar och om förhållandet mellan deliberation, vilket är synonymt med övervägande, och handling. Han säger, att människan inte vill handla huvudlöst utan vill skaffa sig kunskap och information som underlag för sitt handlande. En alltför me-

todisk analys av handlandet kan å andra sidan verka hämmande och medföra osäkerhet. Ofstad säger, att även underlåtande av handling är ett handlande, som har konsekvenser.

”Genom att forska och reflektera innan vi handlar, kan vi öka sannolikheten att vi väljer det alternativ som ger bästa resultat. I några situationer är ingen skada skedd om vi tar tid på oss, men i andra situationer pågår en värdeförstöring som just handlingen skulle minska eller förhindra.” (Ofstad, 1982, s 30f)

Ofstad går förbi förhållandet mellan uppfattning och handlande (s 22) och koncentrerar sig på handlingars innebörd, på människans ansvar för sina handlingar och på alternativa handlingsmöjligheter. Han säger, att ett ansvarsfullt övervägande (deliberation) innebär att man är intellektuellt hederlig och kan identifiera sig med andra (s 85).

”Vi gör ingenting därför att vi vet för lite om hur andra har det och inte förmår eller vill leva oss in i deras situation.” (Ofstad, 1982, s 33)

Av lärarsvaren att döma reflekterar inte de tillfrågade klassföreståndarna alltid över sitt handlande. Situationen på ett högstadium kräver ofta att läraren måste handla snabbt. Han kan inte göra överväganden i samma stund, som han måste handla eller avstå ifrån att handla. Det är därför nödvändigt för skolans personal att reflektioner, överväganden och uppfattningar klargörs på ett förebyggande sätt så att enskilda befattningshavare har beredskap att handla och att detta handlande ingår i en planerad metodik och strategi. Då kommer handlandet också naturligt att ingå i all verksamhet.

Kapitel 13

Pedagogiskt elevvårdsarbete

Arbetsuppgifter

Frågor om det konkreta elevvårdsarbetet ställdes både till lärare och elever. Ett antal områden valdes utifrån elevernas och lärarnas exempel på en klassföreståndares uppgifter. Dessa skulle samtidigt belysa grundskolans tre verksamhetsfält med undervisning, fostran och omsorg om eleverna. Från undervisningsfältet valdes skolkningsproblemet och arbetet med att motverka bråk och oro i klassrummet. Arbetet med sena ankomster och demokratisk fostran speciellt i klassråd och under klassföreståndartid fick spegla fostran. Tre problemområden fick representera omsorgsfältet; arbetet med tysta och blyga elever, arbetet med ensamma elever och att skapa trivsel i skolan. Dessutom fanns ett par områden av mer allmän karaktär, nämligen frågan om läraren skall vara lika mot alla och om konsekvens i handlandet. De nämnda problemområdena ger ingen fullständig bild av klassföreståndarens arbete men är exempel på daglig elevvård.

Planerat arbete

Det primära syftet med elevvård är inte att undanröja redan uppkomna problem och svårigheter. Läroplanen skriver, att "Skolledningen och klassföreståndarna är ansvariga för att ett *förebyggande* arbete planeras och genomförs inom skolan" (Lgr 80, s 54, min kursivering). Den säger vidare, att "Skolan skall söka *motverka* att elever får svårigheter i skolarbetet" (Lgr 80, s 52, min kursivering). Denna tankegång förekommer ytterst sällan i lärarnas svar på de givna frågorna.

De lärare, som har processinriktning av sitt arbete, talar om att arbetet skall präglas av kontinuitet och helhetssyn. De organiserar skolsituationen så att eleverna inte skall få problem. Det sker t ex genom att anpassa schemat efter eleverna och att arbeta inom en liten begränsad enhet. De har enskilda samtal med samtliga elever för att lära känna dem. Genom vetskap om elevernas starka och svaga sidor anpassas undervisningen så att eleverna får lämpliga arbetsuppgifter.

De produktinriktade lärarna talar om vikten av bra undervisning med väl förberedda lärare. Undervisningen skall vara intressant och av god kvalitet.

Övriga lärare lämnar sällan kommentarer, som tyder på ett arbetssätt som förebygger att svårigheter uppstår. Problemen löses, när de redan finns.

Sexton av tjugoåttio klassföreståndare sade sig inte ha några bestämda planer för elevvårdsarbetet inför det aktuella läsåret. Några skriver:

”Ingen skriven planering”

”Har tyvärr inga djärva planer”

”Tar det som det kommer”

”Det mesta arbetet kan man inte planera i förväg”

”Inga särskilda långtidsplaner finns utöver den normala rutinen”

Lärare underskattar ofta sitt eget arbete och har inte förmåga att lyfta fram vad de verkligen gör. De är självkritiska och förstorar kraven, som ställs på dem (t ex från skolledningen). Det är inte nödvändigt, att en plan för en viss del av skolverksamheten är nerskriven, storslagen och omfattar en lång period.

Den kvinnliga lärare i femtioårsåldern, som lugnt svarar ”Tar det som det kommer”, visar på en kategori lärare, som lever efter en låt-gå-mentalitet och förlitar sig på egen rutin, när och om problem uppstår. Ett målmedvetet och förebyggande arbete bryr de sig inte om.

Inom elevvårdsarbetet ingår, enligt Skolförordningen och läroplanen, kontakt med elevens föräldrar. Skolan skall ansvara för att kontakt tas två gånger per läsår. Fjorton av tjugoåttio lärare nämner hemkontakter bland eventuella planer. Några av lärarna skriver:

”Har god hjälp av kvartssamtalen första veckan i december. Det *kan* vara svårt i känsliga frågor att ringa hem, att träffa elev och föräldrar enskilt är en stor hjälp i elevvårdsarbetet.”

”Vi försöker skapa en positiv kontakt med föräldrarna genom att ringa hem och bjuda in dem personligt till terminens första föräldramöte.”

Föräldrakontakt togs, enligt tradition som utbildats på T-skolan, antingen genom telefonkontakt eller genom föräldramöte, där så kallade kvartssamtal med eleven och dennes föräldrar blivit allt vanligare.

När en lärare *inte* säger sig ha några planer kan det innebära att man tar med elevvården i allt arbete.

”Elevvården följer inga planer. Varje stund, varje minut då jag som vuxen är tillsammans med eleverna är elevvård i vidare bemärkelse.”

”Jag planerar *inte* någon särskild elevvård. Som sagt . . . den ingår överallt och därför i all planering.”

Hälften av de tillfrågade lärarna hade inga bestämda planer för elevvårdsarbetet inför detta läsår. Vid närmare eftertanke gav ändå de flesta något exempel. Kontakt med elevernas föräldrar är den mest förekommande planen. De lärare, som säger att de skall använda undervisningstillfällen är svensklärare. De lärare, som anser att elevvårdsarbete ingår i allt arbete, tillhör grupp B.

Tabell 8. Planer för elevvårdsarbetet inför ett läsår. N = 28.

Planer i elevvårdsarbetet för läsåret	Antal markeringar
inga	16
hemkontakt	14
skolresa	2
konsekvent handlande	1
undervisning	3
ingår överallt	4
Antal markeringar	40

Vem orsakar problem?

Lärarna relaterar elevvårdsarbetet till enskilda elever eller grupper av elever. De uppger sällan att svårigheterna kan bero på dem själva, på en omöjlig skolorganisation eller arbetsuppgift.

Lärarna skriver, att oordning i klassrum uppstår på grund av omogna elever, "mentala 10-åringar", som är obegåvade och inte har intresse för arbetet, på en allmän slapphet och pratighet eller på ovana lärare.

Eleverna säger, att oordning kommer av att lärarna inte upprätthåller disciplin eller att lektionerna är långtråkiga och enahanda. Några elever skriver:

"Läraren börjar med att klaga på oss då blir man inte glad precis. Läraren klarar inte av att få tyst igen."

"Man märker om läraren verkar osäker. Och istället för att ge läraren en chans bråkar många."

"Det har lite att göra med vilken tid det är på dagen som sista timmen t ex brukar vara den oroligaste"

"Inga bestämda lärare"

"Man är trött och hungrig"

Eleverna skriver, att vissa av deras kamrater är omöjliga och att en grupp elever helt medvetet kan starta oron för att "tråka" en lärare.

Läroplanen skriver

"Skolan har skyldighet att ta väl hand om alla elever och att stödja och uppmuntra envar att utveckla sin förmåga och sina intressen." (Lgr 80, s 14)

"Den (skolan) måste därför utforma sitt innehåll, sitt arbetssätt och sin organisation så, att den smidigt kan anpassa sig till olika elevers individualitet." (Lgr 80, s 52)

Problemförenkling

Lärarna förenklar ofta arbetsuppgifternas karaktär. Några enstaka lärare inser att svårigheter kan ha olika aspekter, men de flesta noterar inte detta.

I frågan om skolkningsproblemet uppger några lärare att det finns två grupper av elever, som är frånvarande från lektioner; vaneskolkare och elever som är borta vid enstaka tillfällen. Likaså uppger några lärare, att det finns elever, som är oförbätterliga, när det gäller sena ankomster medan andra kommer för sent av en olyckshändelse. De flesta lärare i undersökningsgruppen nämner inte sådana skillnader och bearbetar inte heller problemen på varierande sätt.

På frågan om ensamma elever skriver några lärare, att metoderna är beroende av om eleven är utstött från klassen eller självant tar avstånd från kamrater. Någon lärare är medveten om, att eleven kan vara delaktig i gemenskap i klassen trots att han saknar kamrater. Enstaka lärare analyserar problemen på detta sätt.

Lärarnas förenklingar av ett problemområde visar sig ofta i motiveringen varför området bearbetas. Enda följden av skolk är t ex förlorad kunskap och dålig vana. Ordning i klassrummet medför, enligt lärarna, enbart bättre inlärninng för eleverna eller undervisningsmöjligheter för dem själva. Sena ankomster medför att undervisningen störs samt att eleverna får ovanor. Några lärare ser detta problem som en möjlighet att tala om hänsyn till andra. Men lärarna talar aldrig om arbetet med sena ankomster som en del av den demokratiska processen, då man t ex talar om instiftande, påföljder och förändringar av regler.

Förutom att lärarna har en tendens att förenkla och generalisera anges sällan någon struktur i problemen. De svarar ofta, att deras handlande "beror på". Men de uppger inte vad det är beroende av eller hur de uppfattar olika problemområden. Detta kan komma av ovana att skriva och tala om denna del av verksamheten. Det kan betyda att lärarna är i tidsnöd när de handlar och att de tar tag i problemen, när dessa redan uppstått. De planerar inte in dylika händelser i det reguljära arbetet.

Målsättning

Lärares syn på ett problemområde är beroende av intentionerna i arbetet. De processinriktade lärarna bygger verksamheten utifrån elevernas intresse, förmåga och delaktighet i planeringen. Elevvårdsarbetet ingår i all verksamhet. De ser inte problemen som företeelser för enskilda elever utan problemen är en del av hela arbetssituationen.

De produktinriktade lärarna har till mål att ge eleverna goda vanor och bra

undervisning. De utnyttjar uppkomna situationer för att bearbeta beteenden. Dessa lärare använder varje upptänkligt tillfälle att påverka eleverna.

De probleminriktade lärarna anser, att elevvårdsarbete och klassföreståndarskap är att undanröja problem och få en bekymmersfri skoldag. De är uppmärksamma på när problem uppstår och gör allt för att lösa dessa, men först när problemet redan finns där. De lägger ner mycket intresse och mycket tid på att efterfråga svårigheterna.

Kapitel 14

Pedagogiska handlingar

De metoder lärare använder i elevvårdsarbetet består av handlingar med pedagogisk målsättning. Ofstad (1982) definierar handling:

”Med handling avser jag ett mentalt eller fysiskt beteende som man har i sin makt att utföra eller låta bli att utföra och som innebär en eller annan ändring i världen . . . Mycket av det som vi vanligtvis kallas underlåtelse vill jag kalla handlingar . . . Det avgörande är inte om beteendet består av muskelrörelser, utan om det frambringar den ändring saken gäller.” (Ofstad, 1982, s 22)

Det förekommer fem grupper av handlingar i lärarnas svar; samtal, fysisk närvaro, kontroll, att vara ett redskap för elever samt utnyttjande av undervisningen.

Processinriktade lärare uppger ett flertal konkreta och varierande handlingar. Även produktinriktade lärare ger flera exempel på skilda handlingar. Dessa tillhör ett snävare verksamhetsfält än de förras. De flesta av övriga lärare uppger få eller endast någon enda handling för varje problemområde. Dessa är allmänna och diffusa och blir stereotypa.

Samtal

Den i särklass vanligaste handlingen i elevvårdsarbete är samtal. Denna handling återkom så ofta, att orden ”mer än pratar” tillädes i frågorna i enkät nr IV, för att tvinga lärarna att ge exempel på andra handlingar. Det lyckades ändå dåligt.

Samtalen kan ha olika mottagare. De kan riktas mot enskilda elever och elevgrupper. De kan också användas med föräldrar, annan skolpersonal och andra elevgrupper trots att de syftar till elevvård för ”egna elever”. Det är vanligt, att lärare använder telefonsamtal med föräldrarna för att lösa problem. I svårare elevproblem kallas föräldrar till skolan för samtal. Ett par sådana hölls per vecka på T-skolan under det aktuella läsåret.

Samtalen kan ha olika innehåll och struktur. Många lärare uppger, att de frågar ut eleverna. Detta gäller exempelvis sena ankomster, skolk och oro i klassrummet. Men det kan också gälla varför en elev är tyst eller ensam. I några fall är detta samtal en första början på ett fortsatt elevvårdsarbete. I övriga fall har utfrågningen inget uttalat syfte och ingår inte i ett strukturerat arbete.

En annan form av samtal har ett föreskrivande innehåll och framställningssätt. Läraren "talar eleven tillrätta". Han framhåller att si eller så får man inte göra. Han varnar för att lita på kamrater t ex vid tids- eller lokalan- givelser. Denna typ av samtal förekommer framför allt i produktinriktade lärares svar samt i något enstaka fall hos probleminriktade lärare.

Någon lärare försöker övertyga eleverna om att ändra ett beteende genom att ta liknelser från andra situationer i samhället. Dessa talar om tåg, som av- går vissa exakta tider, om skolor och barn i andra länder. Ett flertal lärare, speciellt i problemgruppen, talar om framtida konsekvenser i vuxen- och ar- betsliv.

Samtalen kan vara medvetna och rationella. Läraren förklarar conse- kvenser av ett visst beteende för eleven själv, för klassen och för verksamhe- ten i skolan. Argumenten relateras till skolsituationen. Dessa samtal sker inte vid just uppkommen situation utan ingår i ett planerat arbete. De förekom- mer i svaren från någon enstaka lärare med processinriktning.

Det finns i lärargruppen en övertro på det talade ordets betydelse. Samtal med eleverna är den vanligaste pedagogiska handlingen. Det är ett utfrågande eller föreskrivande samtal, som oftast är ostrukturerat och inte ingår i en medveten planering av arbetet.

Fysisk närhet

Läraren söker kontakt med eleven för att genom sin fysiska närhet visa in- tresse, omtanke och beredskap att hjälpa. Det innebär, att han söker reda på eleven ute i skolan, sätter sig bredvid denna och finns till hands om eleven vill något. Detta observeras också av eleverna, som nämner detta som något posi- tivt. "På raster kan dom sitta och prata med dom i klassen", skriver en flicka i årskurs 9. En annan skriver, "Har han vakt på vår rast sitter han och pratar med eleverna".

Läraren kan markera för andra elever en viss attityd mot t ex en ensam eller udda elev genom att sätta sig vid denna. Vanligare är att läraren försöker skapa förtrolighet mellan eleverna genom att gå nära eleven, sätta sig bredvid denna eller vänligt ta tag i eleven. Detta för att understryka sin välvilja eller mildra en tillsägelse.

"Vill gärna sitta ner bredvid eleven, tar gärna tag i armen, en liten buff, klapp är det tjejer kan det bli en klapp på en kind också."

"Att vara nära, helst sitta ned ostörda, bara vi två. Tar gärna i eleven, en klapp, en kram."

"Jag sitter ned ganska nära eleven, försöker nå något slags samförstånd genom att inta en 'vänlig hållning'."

"Tar dem kärleksfullt i nacken ibland. Bara för att visa att jag bryr mig om."

Lärare använder medvetet eller omedvetet ett kroppsspråk för att förstärka talet och för att understryka allvaret. Det är inte alltid sändare och mottagare tolkar gesterna på samma sätt. I en klass skriver lärare och elever:

Lärare 1: "Jag gestikulerar vilt, ser dem i ögonen, vädjar, bannar och försöker få fram mitt budskap."

Lärare 2: "Sitter nära eleven och pratar lugnt men allvarligt."

Elev P: "en ser grinig ut, en ser bedjande, ledsen"

Elev P: "Det har jag aldrig tänkt på"

Elev F: "Nedlåtande med ett 'elakt grin' i ansiktet. Pekar på eleven och gestikulerar."

Flera lärare vet inte själva hur de gör.

"Kom och titta! Självt vet jag ej."

"Det har jag inte tänkt på så noga."

Eleverna ger däremot en fyllig beskrivning av sina klassföreståndare. De kommenterar lärarnas blickar, som kan vara intensivt stirrande eller sticande och ansiktsuttryck, som kan vara ledset, allvarligt, besviket, dystert, tjurigt, grinigt eller ironiskt. De kommenterar händer, som viftar, pekfingerar, som höjs och händer, som slås i katedern. Det finns en hel skala från vänlighet till ilska och från en klapp på kinden till knutna nävar.

Ju mer isolerat elevvårdsarbetet är från det reguljära arbetet desto mer fysisk närvaro omnämns i lärarsvaren. De lärare som löser problem, när de redan har uppstått, har behov av att gå nära eleven och att röra vid denna. Andra lärare abstraherar situationen. De låter händelsen bli en del av arbetet och håller sig mer fysiskt neutrala.

Applegate (1980) redogör för hur lärare bygger upp sitt beteende och sin kommunikation antingen på ett abstrakt eller ett konkret sätt. De förra har ett personligt samtalssätt och vänder sig till individuella lyssnare. De har ett varierat förhållningssätt mot olika personer, som bygger på ett person till person förhållande utan på förhand givna roller. Deras handlingsförmåga präglas av en osynlig pedagogik, lyssnande, med klara budskap och individuella hänsynstaganden. Detta medför stabila relationer. De lärare, som gör konkreta konstruktioner har givna roller och ett fixerat beteende. Samtalet och förhållandet är lärare-elev-beroende. Dessa lärare har en synlig pedagogik, som grundar sig på fysisk närhet, öppet beteende och brist på helhetssyn. Detta medför, enligt Applegate, diffusare och mer allmänna relationer, som är fixerade och rollberoende.

Kontroll

En stor del av klassföreståndarens arbete består av kontroll, som är synlig eller osynlig för eleven. Läraren kontrollerar närvarolistor, håller reda på tider och lokaler, noterar schemaändringar, söker upp kolleger för att utröna om eleven deltagit i lektionerna och om eleven skött sig. Läraren går extra turer genom skolan för att se om eleverna befinner sig där de bör vara, och uppför sig som de bör uppföra sig. Om något är onormalt ingriper läraren.

Skolan sprider information genom klassföreståndarna, där läraren skall se till att samtliga mottager meddelanden och att dessa i vissa fall sprids till föräldrarna.

Jackson (1968) jämför förändringarna för barnet i hemmet, där barnet är aktivt och har frihet för eget handlande inom bestämda gränser, som regleras av "Stop and Don't" med skolan, där läraren både ger order om vad som skall göras och vad som inte får göras. Jackson skriver, att läraren är barnets första "Boss". Han jämför skolan med dess ringnings- och kontrollsystem med ett progressivt fängelse och finner inte några stora skillnader.

"In some schools students have little or no say in determining the content of the curriculum, whereas in others pupilplanning is used as a procedure for increasing the 'meaningsfulness' of the students' experience. But, even in the most progressive environments, the teacher is very much in control and pupils usually are aware of the centrality and power of his position." (Jackson, 1968, s 32)

Berg (1981) analyserar som tidigare nämnts, skolan ur organisatorisk synvinkel. Han säger, att skolan har en byråkratisk/administrativ, en professionell och en tvångssfär. Inom tvångssfären skiljer Berg på det strukturella tvånget, som innebär, att eleverna rekryteras till skolan genom skolplikt och det substantiella tvånget, som uppstår då eleverna måste underordna sig lokala regler, en viss undervisning, vissa lärare m m. Berg säger vidare, att det strukturella tvånget är reglerat i skollagen och inte direkt kan påverkas av skolpersonalen. Men att däremot personalen delvis kan påverka det substantiella tvånget.

"Graden av tvångsmässig skolorganisation är således ytterst beroende av hur skolpersonalen uppfattar och upplever sina yrkesroller." (Berg, 1981, s 102)

Få lärare omnämner kontroll som ett medvetet arbete med ett pedagogiskt syfte. Några uppger, att de medvetet går in för att ge tidig och tydlig information om händelser i skolan och att de har bestämda regler i vissa klasser. Lärarna nämner, att mycket tid går åt för närvarokontroll, men ingen analyserar vad denna egentligen syftar till, om den är en verkställande arbetsuppgift eller om den i sig har ett pedagogiskt syfte.

Att vara redskap för elever

Många lärare talar om att de "ställer upp" om eleven har problem av något slag eller behöver hjälp. Denna typ av handling styrs av elevens behov, önsningar och krav. Läraren blir ett redskap för eleverna. Det finns få konkreta exempel på vad det egentligen innebär att "hjälpa till", "ta itu med deras problem" och "ställa upp". De exempel, som omnämns är att svara på frågor, visa på lokaler, hålla reda på tider, vara förmedlingslänk mellan klassen och annan personal samt att lyssna på elevernas klagomål och personliga problem.

Dessa handlingar förekommer bland alla grupper av lärare men är mest framträdande i den probleminriktade gruppen. De senare nämner aldrig att eleven själv kan ta ansvar eller att problem bearbetas tillsammans med eleverna. Det är läraren, som är aktiv och som vill vara en allt-i-allo. De processinriktade lärarna nämner dessa handlingar som sista exempel i en följd av handlingar. De finner oftare lösningar tillsammans med eleven eller eleven får råd av läraren att själv klara ut situationen. Enligt dessa lärare är eleven aktiv och både kan och vill ta ansvar för sig själv och andra.

Att utnyttja undervisningen

Vissa lärare har möjlighet att utnyttja och variera undervisningen i elevvårdande syfte. Detta framkommer framför allt i de process- och produktinriktade lärarnas svar. De grupperar t ex eleverna för att ensamma elever skall få möjlighet att delta i arbetet eller för att högljudda och dominerande elever skall neutraliseras.

Callewaert & Nilsson (1980) skriver, att läraren måste ha ett visst mått av styrning och kontroll för att kunna undervisa en grupp på tjugofem elever. Denna kontroll sker ofta genom att läraren isolerar elever ifrån varandra. Läraren styr genom att rikta frågor och tillsägelser till individuella elever (s 357).

Några lärare använder grupparbete, redovisningar och läxförhör på sådant sätt att tysta och blyga elever naturligt skall få öva sig att framträda. Lärarna tränar elevernas självförtroende genom att skriftligt kommentera elevarbeten och genom att ständigt både berömma och ge kritik. Man använder grupptimmar till samtal om känsliga problem t ex när en elev har annorlunda klädsel eller dialekt. De erfarna lärarna tar tillfällen i början och slutet av lektioner till att prata om vardagliga händelser, dels för att lugna ner eleverna men också för att skapa kontakt och en trivsamt stämning. Man tar upp existensiella frågor för samtal med tanke på elevernas utveckling.

Några av lärarna organiserar skolarbetet på ett sätt så att eleverna deltar i

planeringen av undervisningens innehåll och verksamheten i stort. De vill fostra eleverna i ett demokratiskt arbetssätt med delat ansvar och delaktighet i beslut. Eleverna tvingas på så sätt att ställa förslag, genomföra omröstningar, tala i grupp och lyssna på andra. Man säger sig på detta sätt få både en meningsfylld arbetssituation och en trivsamt miljö.

Tidpunkt för handlandet

Tillfället då dessa handlingar utförs skiftar. Vissa handlingar t ex föräldrasamtal och att vara ett redskap för eleverna utförs, när så erfordras. Lärarna tar upp problematiken med sena ankomster, när en elev just kommit för sent. Detta är tydligast bland de probleminriktade lärarna. Både tillfälle och typ av handling beror på stunden och anpassas för tillfället. De ingår inte i en medveten plan för arbetet. De andra lärarna avbryter inte verksamheten på samma sätt utan de säger sig ta itu med aktuella problem vid andra och lämpligare tillfällen.

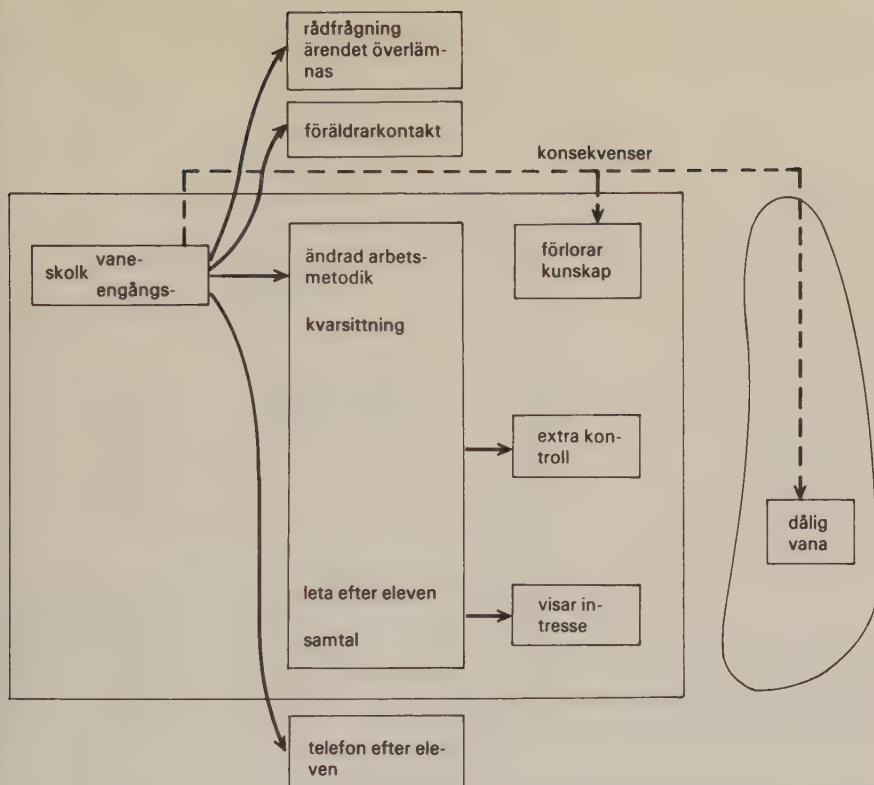
Man kan se att vissa handlingar riktas direkt till eleverna t ex att lyssna och svara på frågor. Andra handlingar som exempelvis kontroll utförs i elevvårdande syfte utan elevens närvaro. Vidare finns handlingar, som är lätt iakttagbara av eleverna. Det är samtal, fysisk närhet och när läraren är ett redskap för eleverna. Andra handlingar är inte lika tydliga och tydbara för eleverna. Det är att vara ett föredöme, att visa intresse, att ställa upp et cetera. Likaså ser inte eleverna, när läraren anpassar undervisningen för fostran och omsorg.

Kapitel 15

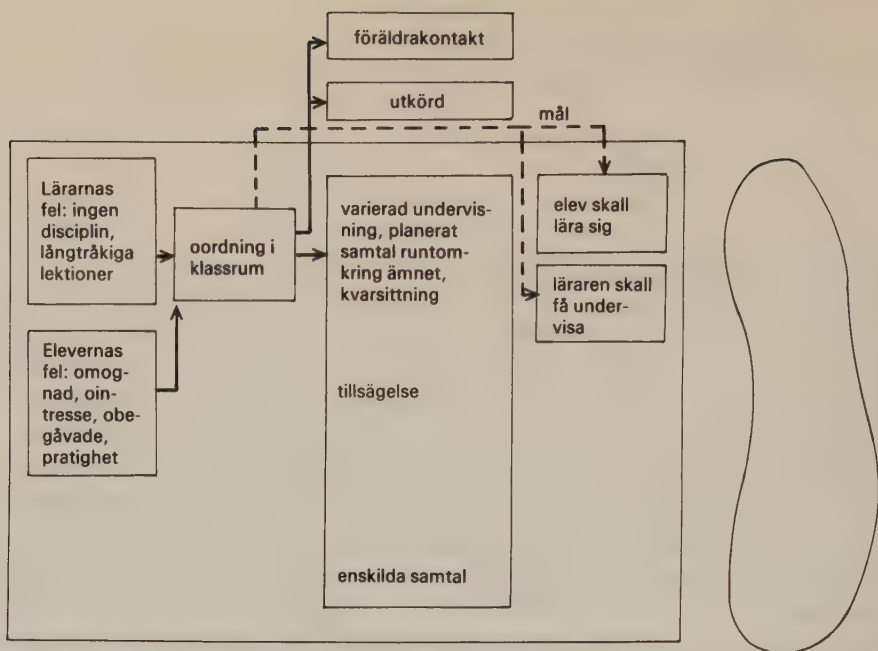
Pedagogiska handlingar i en tankemodell

Den analys av pedagogiska metoder, som här presenteras i en tankemodell (jämför kap 3) inom några områden visar inte hur elevvårdsarbete *bör* bedrivas. Den visar, hur några utvalda områden bearbetades av en grupp lärare på T-skolan under läsåret 1981/82 efter deras egna utsagor.

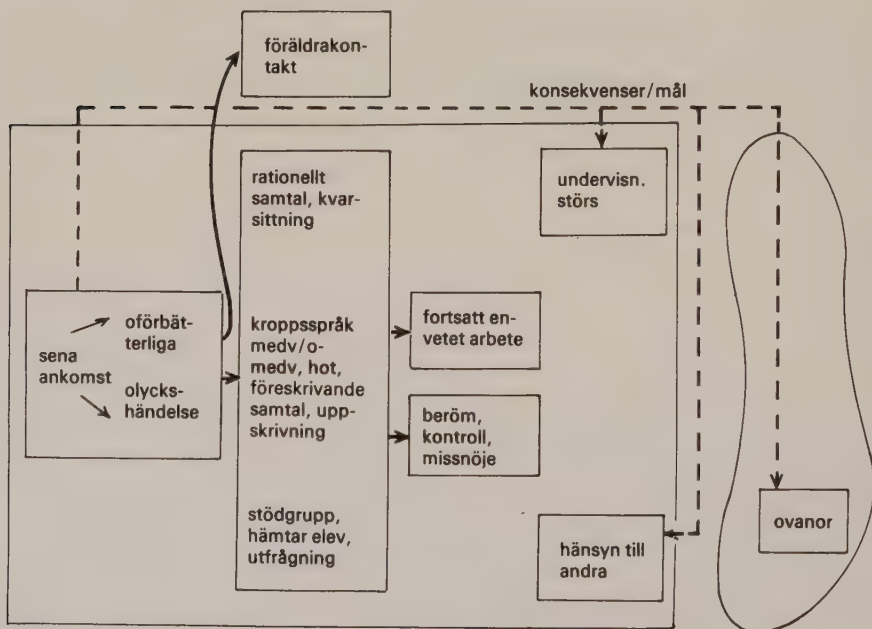
De schematiska bilderna i detta kapitel visar exempel, som kan hänföras till undervisnings-, fostran- och omsorgsfältet. Problem, pedagogiskt handlande, konsekvenser och mål har markerats inom respektive tredjedel av rektangeln. Den översta tredjedelen markerar undervisningsfältet. Mittenområdet står för den fostrande delen av verksamheten och den nedre tredjedelen representerar omsorgsfältet. Tyngdpunkten ligger på pedagogiska handlingar. Det är samtliga handlingar, som föreslagits av lärargruppen, som redovisas i figurerna. Det innebär, att vissa pedagogiska handlingar nämnts endast av en enda lärare. Vidare visas konsekvenser av ett problem, om detta *inte* bearbetas och/eller målet för elevvårdsarbetet. I någon figur redovisas problemets rötter och uppföljningsarbetet. De handlingar, som riktas mot person utanför skolan, har markerats utanför bildens ram. Figur 19—24 ges i löpande följd och därefter kommenteras generella tendenser i dessa.



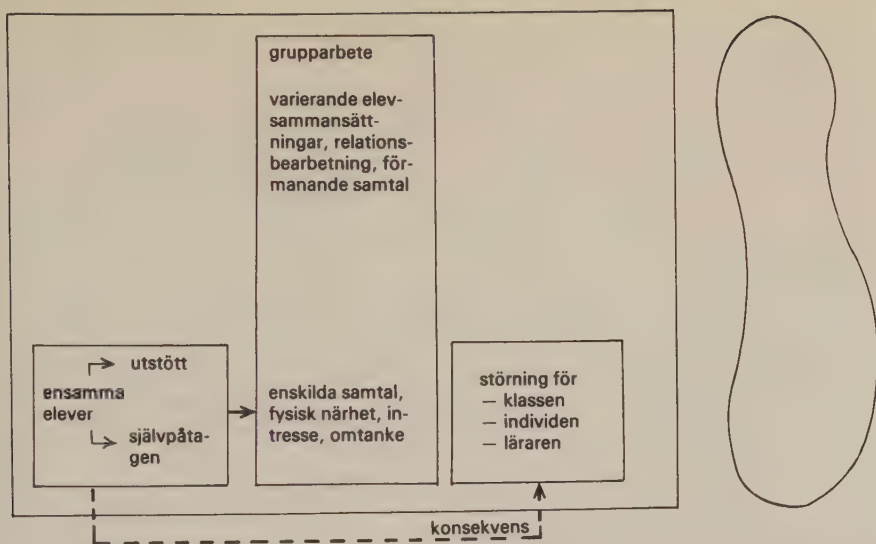
Figur 19. Schematisk bild av skolkningsproblem med troliga konsekvenser, pedagogiskt arbete och uppföljningsarbete.



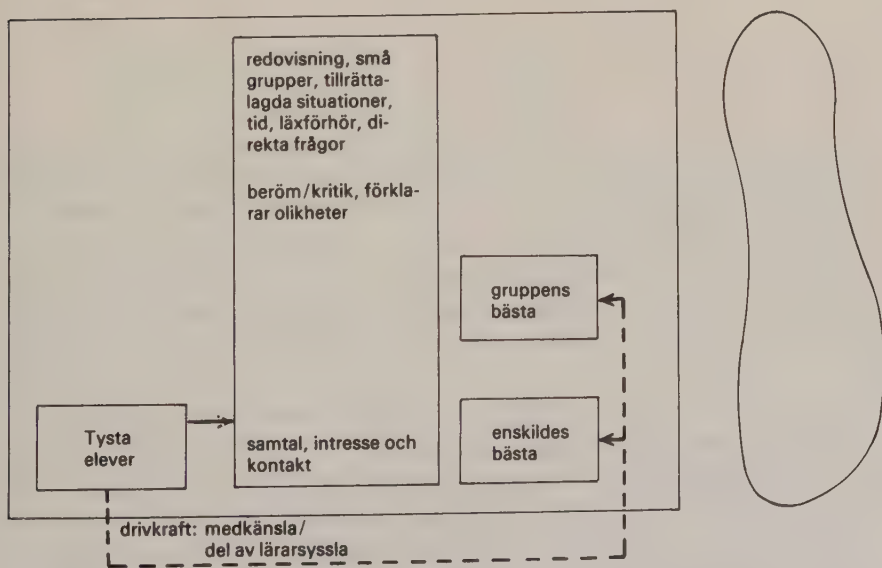
Figur 20. Schematisk bild av arbetet med att skapa ordning i klassrummet, orsak till bråk och oro, pedagogiskt arbete samt mål.



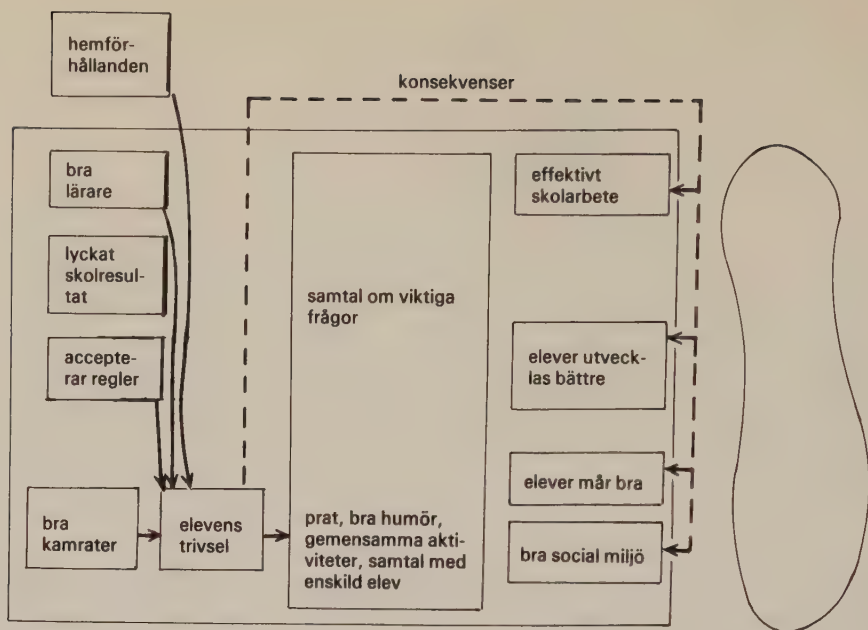
Figur 21. Schematisk bild av arbetet med elever, som inte respekterar tider. Problemet är inte entydigt. Bilden visar fortsatt arbete samt konsekvenser om problemet inte löses.



Figur 22. Schematisk bild av problem med ensamma elever, pedagogiskt arbete samt konsekvenser, om det inte löses.



Figur 23. Schematisk bild av arbete med tysta elever, exempel på pedagogiska handlingar och drivkraft för arbetet.



Figur 24. Schematisk bild av vad som påverkar och följer av elevers trivsel samt exempel på pedagogiskt arbete.

Pedagogiska handlingar för olika arbetsuppgifter

Enskilda lärare använder samma metoder oberoende av arbetsuppgift. Det innebär, att de nämner samma pedagogiska handlingar, när de t ex angriper sena ankomster som när de hjälper ensamma elever. Den lärare, som anser att samtal med eleven är en bra metod, tar till detta inför alla uppgifter. Den lärare, som snabbt tar kontakt med hemmen gör detta oberoende av vad som skall bearbetas. Metoderna är stereotypa. Några få lärare inom varje kategorigrupp ger mer än ett exempel på alternativa handlingar för varje arbetsuppgift.

Det finns inget klart samband mellan lärares exempel på handlingar och syftet med att bearbeta ett visst problem. Lärare säger t ex att elever, som lyckas bra med skolarbetet också trivs och att ett effektivt skolarbete är en följd av trivsel. Men det finns sedan inget samband mellan arbete som befrämjar trivseln och det effektiva skolarbetet (jfr fig 24). Det finns alltså inget samband mellan handling och målsättning. Några andra lärare anser, att eleverna utvecklas bättre om de trivs. Men det är inget logiskt samband mellan de föreslagna handlingarna och möjligheter till utveckling. Att bjuda på saft

och bullar medför inte nödvändigtvis att eleverna arbetar bättre eller blir harmoniska.

En kvinnlig utbildad lärare kommenterar trivselsarbetet så här:

Varför är det viktigt att elever trivs?

"För att kunna prestera bra i skolan. För deras välbefinnande."

Varför trivs vissa elever?

"Finner sig i skolans bestämmelser och regler."

Varför trivs vissa elever inte?

"Allmänt skoltrötta. Finner sig inte i skolans regler."

Vad gör du för enskilda elever som inte trivs?

"Pratar med deras föräldrar."

Vad gör du för att skapa en god anda i klassen?

"Försöker prata lite allmänt inte bara om skolämnet i fråga."

Vad gör eleverna för att få en bra miljö i klassen?

"Det undrar jag med."

Hur får du bort eventuella hinder för den goda atmosfären?

"Rensar luften."

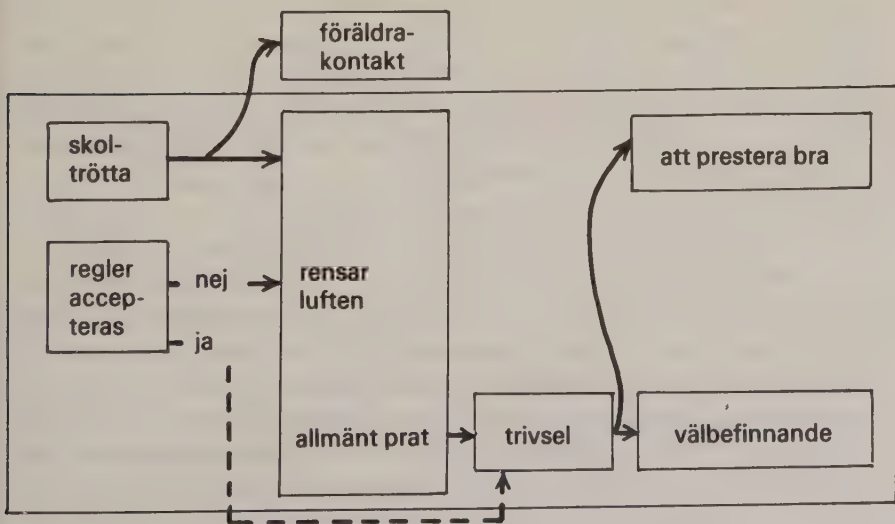
Trivs du själv?

"Ja för det mesta. Inte roligt att ta upp frånan när det är många försena ankomster och skolk."

Eleverna i denna lärares klass framhåller "kompisar" och att måla klassrummet som trivselsfrämjande faktorer och "taskiga klassföreståndare" som orsak till vantrivsel. Ett par elever skriver:

"Hon vet nog inte om man trivs eller ej"

"Ibland så får man stanna efter skolan och prata, då bjuder hon på sockerkaka."



Figur 25. Analys av en enskild lärares uppfattning och praktiskt handlande i trivselsfrågor.

Denna lärare anser, att följden av trivsel är bra skolresultat och välbefinnande. De elever, som finner sig i skolans bestämmelser trivs. Medan de elever, som opponerar sig mot skolans regler eller är skoltrötta, inte trivs. Det finns inget logiskt samband mellan dessa motiveringar och lärarens arbete, som består av samtal med föräldrarna, lite allmänt prat i klassen eller att "rensa luften".

Nyckeln till trivsel är, enligt läraren, att acceptera skolans regler och bestämmelser. Borde inte lärarens arbete då koncentreras på regelbearbetning? Det är kanske ett hälsotecken, att eleverna inte slaviskt underordnar sig alla gällande bestämmelser. Läraren kontaktar elevens föräldrar, men uppger inget syfte eller orsak till detta samtal. (Här har undersökningsmetoden med skrivna svar en uppenbar nackdel genom att följdfrågor inte kunde ställas, som direkt pekade på denna punkt, jämför kap 7). Ett annat sätt att angripa regelaccepterandet kan vara "att rensa luften". Av nästa fråga kan man förmoda, att denna urladdning gäller just sena ankomster och skolk, vilket berör ett par av skolans bestämmelser. Man "skäller" ett tag och så blir det bättre för en tid. Men påverkas trivseln av detta och därmed välbefinnandet eller skolprestationen?

Pedagogiska handlingar hos olika lärargrupper

Det finns markanta skillnader i arbetet mellan de tre kategorierna av lärare.

Den grupp av lärare, vars målsättning är att undanröja problem, ger få exempel på handlingar. Den vanligaste handlingen är "prat" utan närmare förklaring på dess innebörd. Det är den mest använda metoden inom samtliga problemområden. Oftast är detta den enda nämnda handlingen. Att ta kontakt med föräldrar är också vanligare i denna grupp av lärare än i andra grupper. Inte heller här redovisas syftet med denna kontakt. Att köra ut elever från lektion förekommer som exempel på handling i denna grupp av lärare men inte hos andra. Handlingarna är i regel oklara och allmänna. Man "bryr sig om". Man vill, att eleverna skall ha förtroende. Man vill hjälpa. Man tar i eleverna och man är fysiskt nära dem. De probleminriktade lärarna förenklar uppgiften och ser inte variationer i själva problemet. De ser få konsekvenser av ett problem och relaterar dem i allmänhet till elevens vuxen- och arbetsliv. De anger inte syftet med arbetet förutom att undanröja problem.

De produktinriktade lärarna arbetar inom ett snävt område med tonvikt på fostran till goda vanor och till ett effektivt skolarbete. Deras samtal med eleverna är föreskrivande eller förmanande. De talar, om hur man får eller inte får göra. De demonstrerar hur eleven skall uppföra sig eller inte uppföra sig. Dessa lärare föreslår uppskrivning och kvarsittning som en metod, men de uppger inte om syftet är att ta igen förlorad tid och få inlärningsstillfälle eller

om det är ett straff. Dessa lärare rådfrågar elevvårdspersonal och överlämnar problemet, när de själva inte får till stånd en ändring. En bra undervisning medför få problem i klassen. Man inleder och avslutar lektioner med lugnande prat och man tar upp elevernas frågeställningar till samtal med tanke på deras utveckling.

Ett par processinriktade lärare lämnar många och tydliga förslag på varierande pedagogiska handlingar. Dessa motiveras med syfte och med eventuella konsekvenser. Sambandet med undervisningen är tydlig. Lärarna grupperar eleverna, använder grupparbete och mindre grupper i bestämda syften. De anpassar uppgifterna efter eleverna. De ger rationella förklaringar till varför vissa beteenden inte kan accepteras. Problemen bearbetas inom klassen eller med andra lärare, om man själv inte lyckas. Skilda metoder används för problem inom olika områden.

Pedagogiska handlingar inom olika verksamhetsfält

Man kunde förvänta sig, att ett problem inom undervisningsområdet bearbetas på annorlunda sätt än ett problem inom fostran- eller omsorgsfältet. I stort sett används samma metoder oberoende av problemområde. Man kan däremot se att lärare ger något fler exempel på pedagogiska handlingar inom vissa områden. Lärarna uppger t ex fler handlingar för sena ankomster än för skolkningsproblemet. Man har fler alternativa handlingar för tysta elever än beträffande ensamma elever.

Det finns ingen koppling mellan problemets art och verksamhetsområde. Problem, som kan relateras till undervisningen, bearbetas inte med metoder inom detta fält. Vissa typer av handlingar saknas inom ett par av områdena. Elevernas trivsel bearbetas aldrig med hjälp av undervisningen och skolkningsproblemet inte med någon fostrande handling.

Modellens användning

I detta arbete görs inga kopplingar mellan enskilda metoder och läroplanens skrivningar. Det görs inte heller några uttalanden om lämpliga metoder. De av lärarna föreslagna handlingarna värderas inte som bättre eller sämre. Genom den pedagogiska modellen lyfts själva tankegången i elevvårdsarbetet fram. De enskilda exemplen från olika problemområden syftar endast till att exemplifiera modellen. De här nämnda problemområdena är inte de enda inom högstadiet. De är inte de viktigaste heller. Men de är relevanta för undersökningsgruppen vid detta tillfälle.

En fortsatt forskning skulle kunna ta fasta på något enstaka problemom-

råde och sammankoppla detta med läroplanens mål och skrivningar. Man skulle kunna se på handlingarna dels utifrån lärarnas egna utsagor och dels utifrån klassrumsobservationer. Vidare kan modellen användas i diskussioner om elevvårdsproblem både med lärare och i elevvårdande samtal med enskilda elever. Inom lärarutbildningen kan denna tankemodell utgöra grunden för en beredskap för lärare, som idag saknas, enligt de tillfrågade lärarna.

Kapitel 16

Pedagogiskt arbete under klassföreståndartid

Klassföreståndaren skall, enligt Skolförordningen, möta sin klass under fyrtio minuter per vecka. På T-skolan hade klassföreståndarna två tillfällen per vecka om vardera tjugo minuter till sitt arbete med klassuppgifter. Flera lärare påpekar i sina svar, att detta inte är tillräckligt. Det finns alltför många uppgifter och därför måste man ta vara på spontana tillfällen utanför klassrummet, i korridorer och i skolans olika lokaler. Man tar sina egna håltimmar till hjälp förutom eventuella raster. Man passar eleverna före och efter lektioner. Man "stör" andra lärares lektioner för att nå eleverna och man utnyttjar de egna lektionerna för att ta upp problem, som behöver lösas. Dessutom tillkommer kvällsarbete med telefonkontakt med föräldrar och anordnande av föräldramöte.

"... det behövs många raster och kvällstid om man har en orolig klass"

Klassföreståndare anordnar gemenskapsdag med utflykt för eleverna för att bygga upp kontakter. Man söker upp andra lärare, som undervisar klassen för att ge information om vissa elever eller söka egna upplysningar om hur klassen fungerar. Man söker upp annan skolpersonal t ex skolvärdinna och fritidsledare för att bygga upp ett skyddsnät kring vissa elever. I något fall kan ett sammanträffande med sociala myndigheter erfordras. Slutsatsen är, att elevvårdsarbete tar tid. Det tar mycken tid.

Innehållet i klassmodulen består, enligt elever och lärare, framför allt av rutinarbete, som att läsa skoltidningen, lämna meddelanden av olika slag samt att kontrollera frånvaron under veckan. Elevdemokratien yttrar sig i klassrådsverksamhet samt planering av skolarbete (gäller vissa klasser i grupp B, se kap 17). Samvaron innebär, att man diskuterar skolresa eller gemenskapsdag, pratar om trivsel (elevsvar), diskuterar aktuella händelser i samhället (lärarsvar) och har roligt tillsammans (lärarsvar). För lärarnas del anges dessutom, att man använder klassföreståndartid till elevkontakter bland annat i form av "att fostra eleverna" och "skäller och berömmar klassen" med andra ord att diskutera ordnings- och uppförandeproblem.

Klassföreståndartid i sex klasser

Klassföreståndartidens utformning skiljer sig ifråga om innehåll, pedagogiska handlingar samt inställning till elevvården. I den följande analysen av sex klassers arbete under klassföreståndartid ställs lärarnas uttalanden mot elevernas. Lärarnas svar kompletteras med inriktningen av verksamheten samt med önskningar och hinder i arbetet.

Inställning till elevvårdsarbete är

- processinriktning
- produktinriktning
- probleminriktning

Innehållet i klassmodultid kan vara

- rutinarbete
- elevkontakter
- elevdemokrati
- samvaro

Pedagogiska handlingar är

- samtal
- fysisk närhet
- kontroll
- redskap för eleverna
- samband med undervisningen

Klassföreståndarparen, som här analyseras, har utvalts för att de markant skiljer sig från andra eller för att de är typiska för många lärare. Två exempel kommer från grupp A och fyra exempel från grupp B. Två exempel är produktinriktade lärare. Ett exempel på vardera process- och probleminriktade lärare finns samt två exempel på klassföreståndare med skilda uppfattningar.

Exempel 1:

Båda klassföreståndarna har en uttalad vilja att fostra. Detta ord återkommer i många svar.

Lärare A: Ska vi 'skälla' blir det oftast min uppgift. Vi är båda med vid båda tillfällena . . . kommer med glada tillrop ibland. Fostrar, berömmar, klandrar.

Lärare B: Diskuterar problem och glädjeämnen, skäller — berömmar. Önskar mer tid. Det har inte funnits något hinder under året.

Elev F: Den ena bara klagar på klassen fast man inget gjort. Fast denna ställer i alla fall upp. Den andra är rätt bra, fast ställer inte upp på så mycket saker.

Elev P: Talar om vad klassen är taskig mot lärarna. Säger vilka som kommit för sent.

Elev F: Han tittar med kritiska blickar på oss när den andra pratar. Men han går att snacka med ganska bra. Den andra ler och klagar på allt för det mesta.

Elev P: Den ena läser vad som ska hända och vad som hänt, den andra håller ordning i klassen.

Uppfattning: produktinriktning
Innehåll: rutiner, elevkontakt
Pedagogiska handlingar: samtal, (förmanande) fysisk närhet (tydligt kroppsspråk), redskap för eleverna

Fostran består i att berömma, klandra och hålla ordning på klassen. Eleverna anser, att klagomålen inte alltid är berättigade. Det är ett allmänt klagande på klassen från andra lärare, som framförs genom klassföreståndarna. Beröm och glädjeämnen kommenteras inte av eleverna. Men de observerar att det finns en positiv vilja att hjälpa. Det är tydligen lärare A, som oftast tar på sig uppgiften att skälla och han uppfattas av eleverna som den som håller ordning på klassen, bland annat med kritiska blickar. Trots detta ser eleverna, att läraren vill väl. Lärare B är vänligare men klagar samtidigt och är ovillig att göra som eleverna säger.

Exempel 2:

Den ena av lärarna i detta klassföreståndarpar visar skillnad mellan uttalade uppfattningar och praktiskt utförande av elevvård. Båda har egentligen en fostrande inställning. Ingen av lärarna talar om en dialog mellan lärare och elev.

Lärare C: Planerar gemensamma aktiviteter för klassen. Tar upp från husrådet om det är något. Önskar mera elevstyrt klassråd. Använder all tid som finns till klassen. Alla olika slags hinder har funnits periodvis.

Lärare D: Småpratar med de små grynen, över beteenden m m. Planering av gemenskapsdagen skedde exempelvis under modultid. Det vore en fjäder i hatten med ett fungerande klassråd för då skulle uppgiften underlättas. Hindren har varit för mycket information och stökiga ungar.

Elev P: Pratar om gemenskapsdagar.

Elev P: Läser speciellt det som rör klassen.

Elev F: Sitter och tittar igenom skoltidningen och läser det som är intressant och viktigt för oss. På raster kan dom sitta och prata med dem i klassen.

Elev F: Den andra brukar prata om vad som kommer att hända. Viktig information.

Elev F: Pratar om vad som hänt under veckan. Talar om, om vi har några prov under veckan. Om vi har några studiedagar osv.

Uppfattning: produktinriktning
Innehåll: rutiner (tydlig information), elevkontakt
Pedagogiska handlingar: samtal, fysisk närhet

Förhållningssättet överensstämmer mellan de båda klassföreståndarna. De har en tydlig ambition, att ge eleverna bra information om vad som händer på skolan. Detta observeras av eleverna, som kommenterar att informationen rör klassen och är viktigt för dem. Dessutom övar man, enligt den ena läraren,

beteenden, men han säger inte vad detta innebär. Lärarnas omsorgsfulla inställning observeras av eleverna, som skriver, att lärarna pratar med dem och ordnar gemensamma aktiviteter samt intresserar sig för hur veckan varit.

Båda lärarna skulle vilja arbeta med elevdemokrati men uppger att eleverna varit negativa med en dominerande grupp elever, som hämmat de elever, som ville debattera. Några elever var "stökiga" och nedvärderade sina kamrater. Detta har bearbetats genom samvaron med elever under icke-schemabunden tid. Men inte på annat sätt. Lärarna har t ex inte delat på klassen i två grupper för att eliminera irritationen mellan eleverna. De har inte heller bearbetat relationer som t ex lärare 1 i Appendix talar om eller enligt modell av exempelvis Steinberg (1976), som har utarbetat praktiska metoder för känslomässig tillväxt och värderingsträning.

Exempel 3:

Denna lärare visar skillnad mellan uppfattning och konkret utförande av elevvårdskontakten. Han har en passiv inställning till elevvård. Men i många svar ser man omsorg och framför allt en fostrande inställning.

Lärare E: Frånvarolistor och meddelanden. Tiden tillräcklig.

Elev F: Läraren frågar om någon har något besvär. Ingen vågar säga något. Betyget står i fara om man skulle säga allt som kokade inom en.

Elev F: Han gör inte så mycket för klassen. Dom flesta elever är rädda och har respekt för läraren.

Elev F: Samtal med eleverna är det faktiskt dåligt med. Det måste hända något radikalt om det ska förekomma. Samtal med föräldrarna är det faktiskt bättre med.

Elev F: Tar reda på om det hänt något, pratar om skolresa . . . har inte alltid tid för klassmoduler.

Uppfattning:	outtalad produktinriktning
Innehåll:	rutiner
Pedagogiska handlingar:	samtal (ensidigt från läraren)

Eleverna har ett tvetydigt intryck av sin lärare, som ibland pratar med dem på ett kamratligt sätt och andra gånger fullständigt negligerar dem. Han har, enligt eleverna, bättre kontakt med föräldrarna än med eleverna. De är rädda för läraren och misstänker, att ett öppet samtal skulle påverka betygssättningen. Eftersom läraren undervisar klassen många lektioner anser han inte, att klassföreståndartiden är nödvändig och använder den enbart för närvarokontroll och information.

Exempel 4:

Lärarna i denna klass har olika uppfattningar om elevvårdsarbete, vilket blev allt tydligare under läsåret. F har en aktiv inställning till eleverna och säger att

hela förhållningssättet är en dialog mellan honom som vuxen och eleven. Han vill inte dela med sig av ansvaret för klassen utan hålla allt i egen hand och styra både elev- och föräldrakontakterna. G hade från början en vag probleminriktning. Han fick allt svårare att finna sin roll och svarade i slutomgången, att han helst skulle vilja vara ensam klassföreståndare.

Lärare F: Vi har lagt veckans klassmodul först på måndagar för att starta veckan med att vi ser varandra och snackar av oss lite . . . Allt annat sker ju kontinuerligt under veckan.

Lärare G: Till att diskutera gemensamma trivselangelägenheter typ: Vad kan man göra för att få mysrummet trevligare, få bort sen ankomst etc.

Elev F: De tycker nog att det är ganska roligt att ställa upp på gemenskapsdagar . . . Möjligen att F säger mera information. G kanske inte är lika road som F är. Men ställer upp ganska bra i alla fall.

Elev F: Mest den ena som pratar. F brukar prata lite allt möjligt. G är oftast tystare men pratar han också. Dom är väl ungefär lika.

Elev P: F pratar mest av dom båda. F är bussig och han hjälper till och svarar på alla frågor. G säger nästan ingenting. Men han säger ibland något. Han är också bussig och hjälpsam men på lektionerna så pratar han mera.

Elev F: Dom pratar om vad som hänt och alla får säga sina åsikter.

Elev P: . . . vad vi ska göra, hur vi ska göra.

Elev P: Man pratar om allt möjligt.

Elev P: som F han står och pratar, blir förbannad m m. Det är ju inte bra och G bara tiger och samtycker, inte bra. Skulle egentligen diskuteras (ej med klassföreståndarna).

Uppfattning: F processinriktad, G probleminriktad

Innehåll: rutinarbete, samvaro, svaga tecken på elevdemokrati

Pedagogiska handlingar: samtal, redskap för eleverna

F har ingen önskan att förändra innehåll och arbete. Han förmodar, att det kan finnas bättre sätt än deras vilket inte är särskilt effektivt, men ger inga förslag till ändring. Han ser inte heller något hinder under läsåret. G önskar däremot, att det vore ett tillfälle för eleverna att vara sig själva i klassrummet, då undervisning inte bedrivs. Han anser, att tiden är för kort och att detta varit ett hinder under året.

Man har i denna klass lagt klassföreståndartiden först på måndagen för att alla i klassen skall samlas för att prata av sig (inget uttalande tyder på att tiden är avsatt till planering eller att starta veckans arbete). Ingen elev noterar detta, men de säger, att alla har möjlighet att uttrycka sin åsikt och att lärarna informerar klassen om vad som skall göras och på vilket sätt. Eleverna talar mer om hur lärarna är än vad man sysslar med. Intrycket blir, att F dominerar och pratar. Båda lärarna hjälper till med det som eleverna begär. Det finns inga tecken på fostran. Tyngden ligger på trivselåtgärder. Man pratar mycket.

Exempel 5:

Två lärare, som delar klassföreståndarskap besvarar genomgående frågorna på likartat sätt. Den ena svarar utförligt och det är lätt att följa den logiska tankegången. Den andra svarar generellt och vagare. Men samtliga svar är konsekventa.

Båda talar om att använda klassmodulen för "disciplinerat" klassrådsarbete, där eleverna är delaktiga i planeringen. Eleverna lämnar förslag till frågor under veckan och lärarna hjälper dem att formulera idéerna. Klassrådet leds och genomförs av elever efter ett rullande schema så att samtliga elever får medverka som funktionärer. Lärarna begär ordet på samma sätt som eleverna och stöder och driver arbetet framåt. Klassföreståndartiden har utökats med undervisningstid från svenska och orienteringsämnena. Lärarna ser inget hinder i arbetet eftersom de kan arbeta med elevkontakter hela veckan och klassmodulen ingår som en del av övrig verksamhet.

Eleverna talar i sina svar om klassrådsverksamhet, elevmedverkan och medbestämmande.

Elev: Pratar med oss om allting. De brukar komma med förslag.

Elev: Vi bestämmer tillsammans

Elev: Ibland rådfrågar dom oss om vad vi tycker.

Elev: Om en person i klassen kommer med ett förslag till klassrådet så kan lärarna formulera förslaget.

Elev: De tänker sig in i vår situation.

Uppfattning: processinriktning

Innehåll: elevdemokrati, planering av arbetet

Pedagogiska handlingar: samtal (disciplinerade diskussioner med ett bestämt syfte)

Sysselsättningen på klassmodulen är entydig och omnämns av samtliga elever.

Exempel 6:

Ett klassföreståndarpar nämner ständigt omsorg i sina svar om elevvård. De arbetar i en traditionell arbetsenhet, där den ena har få lektioner i klassen och inte undervisar samtliga elever.

Lärare H: Frånvaro . . . Vid ev grövre anmärkning mot elev ombeds denne stanna kvar för enskilt samtal. Man hör efter om någon har något problem som bör tas upp och kanske föras vidare till husrådet.

Lärare I: Det kan finnas händelse inom klassen, som måste tas upp och då är ju klassmodulen ett givet forum . . . I en besvärlig klass behöver man oftast 'allvarliga samtal' varje vecka. Min erfarenhet är att klassmodulen används mycket olika beroende på vilken typ av klass man har.

Elev: De pratar och diskuterar med eleverna

Elev: Berättar om något som man t ex vill ändra på

Elev: Svarar på frågor, hjälper till med problem.

Elev: De pratar oftast om vad andra lärare tycker om oss och svarar på de flesta frågorna. Hjälper till mycket på raster och håltimmar.

Uppfattning: probleminriktning
Innehåll: rutinarbete, elevkontakter
Pedagogiska handlingar: samtal, fysisk närhet, redskap för eleverna

Lärarnas önskemål är att elever skall leda diskussionerna på klassmodulen och att de skall ta mer initiativ. Hindren är, att klassen är alltför tystlåten och eleverna ovilliga att ta ansvar. Lärarna anser, att alltför mycket information skall föras vidare och det gör tiden knapp. De låter eleverna framföra sina åsikter och efterfrågar deras problem samt säger sig vara villiga att hjälpa till att lösa dessa. Man ingriper under veckan och tar itu med problemen omedelbart istället för att spara dem till klassmodulen.

Kommentarer

Ovanstående sex beskrivningar visar hur klassmodulsarbete kan bedrivas samt överensstämmelse mellan elevers och lärares utsagor.

Samtalet med eleverna utnyttjas t ex på helt olika sätt. I ex 1 använder lärarna sin verbala förmåga att ensidigt påverka eleverna. De är föreskrivande och förmanande. Lärarna i ex 2, 3 och 6 lämnar information. Även här blir samtalet enkelriktat från lärare till elev, där läraren leder samtalet och genom frågor engagerar eleverna. I ex 4 används samtalet för att skapa kontakt och en trivsamt stämning. Här är samtalet ett ostrukturerat medel för omsorg. I ex 5 använder lärarna samtalet efter ett uppgjort mönster för att träna eleverna i ett demokratiskt arbetssätt och kan samtidigt fostra eleverna till ansvar och att tala i grupp m m.

Innehållet i klassföreländartiden utnyttjas i regel för rutinändamål. Det är kontroll och information av olika slag. Men det finns exempel på lärare, som använder tiden för samvaro och elevkontakter. I något enda fall genomförs klassrådsverksamhet. Men det finns också tecken på att lärarna upplever eleverna som hinder för att genomföra önskat innehåll (exempel 2 och 6).

Det finns sällan något samband mellan klassföreländartid och undervisningen utom i ex 5, där lärarna använder denna tid för planering av verksamheten och innehållet i undervisningen.

I de flesta fall överensstämmer lärarnas och elevernas beskrivningar av arbetet även om eleverna ger en mer onyanserad bild av verksamheten.

Sedan ett antal år tillsätts på T-skolan två klassföreländare per klass. Från skolledningens synpunkt har detta fungerat bra. När en av klassföreländarna t ex är frånvarande finns den andra till hands.

När klassföreländarna skulle rangordna ett antal givna exempel på förde-

lar med dubbelt klassföreståndarskap valde tjugotvå av tjugofyra alternativet "att ha någon att samråda med" i första eller andra hand. Alternativet "att man kan ha olika roller och komplettera varandra" valdes i första eller andra hand av fjorton lärare, medan tre lärare värderar denna fördel i sista hand. Två manliga lärare väljer alternativet "inga fördelar alls, skulle helst vilja vara ensam" i första hand.

Hela klassföreståndargruppen anser, att förutom att man har någon att samråda med och kan ha olika roller, är det en fördel att få dela på rutinarbete och att arbetsbördan inte blir så stor samt att man kan dela på föräldrakontakterna. Att man kan dela på tiden för klassmodulerna anses inte vara någon fördel och många klassföreståndarpar arbetar tillsammans under denna tid. Klassföreståndarna i grupp B arbetar oftare tillsammans i klassrummet än lärarna i grupp A, som delar tiden lika mellan sig. Inga föreskrifter om uppdelning vare sig av tid, uppgifter eller ansvar mellan klassföreståndarna har funnits. Vid val av klassföreståndarpar har skolledningen *strävat* efter att en kvinna och en man ingår i varje klass. Detta har inte varit praktiskt genomförbart. Vidare har man försökt att ta personliga hänsyn, så att de båda klassföreståndarna kompletterar varandra. Om önskemål ställts av några lärare att få arbeta tillsammans har detta tillgodosetts om möjligt. Men hänsyn har även tagits till att försöka få en behörig och fast anställd lärare i varje klass för att ge eleverna kontinuitet år från år. De lärare som har mindre än halv tjänst, närmar sig pensionsåldern eller är lärarvikarier har inte utsetts till klassföreståndare, om de inte speciellt önskat. Detta innebär, att det är svårt att fylla samtliga klassföreståndartjänster. Valmöjligheterna är minimala.

Syftet med klassföreståndartiden är att lärare och elever skall ha möjlighet att mötas under schemalagd tid. Inget speciellt innehåll är givet. Skolledningen lägger ofta på vissa rutingörsmål som exempelvis att sprida information. I läroplanen finns anvisningar om att eleverna i en klass tillsammans med sin/sina klassföreståndare skall bilda ett klassråd. Detta fungerade inte i T-skolan under det aktuella läsåret.

Det finns få exempel på att klassföreståndare använder dessa tillfällen till annorlunda verksamhet. I något fall har tidpunkt och längd ändrats och i dessa fall finns tendenser till annat arbetssätt. Men i övriga fall arbetas traditionellt med en lärare som talar och elever som får frågor och förväntas ta emot information. Förutom upplysningar om vad som kommer att ske på skolan består innehållet till största delen av kontroll av frånvaro och ordning på andra lärares lektioner.

Den nuvarande organisationen med ämneslärare och ett stort antal i klassen undervisande lärare skulle inte fungera utan klassföreståndare som har elev- och föräldrakontakter, frånvarokontroll och som sprider information. Enligt läroplanen vilar klassråd och demokratisk fostran på klassföreståndarna men enligt denna undersökningsgrupp var dessa mål svåra att genomföra.

Sammanfattningsvis kan sägas, att klassföreståndare i lärarlagsliknande grupp oftare arbetar tillsammans under klassföreståndartiden än vad de andra lärarna gör som tar var sin del av tiden. Den i särklass vanligaste handlingen är samtal, vilket oftast är förmanande om frånvaro eller dåligt uppförande. Samtalet används av några lärare till prat med klassen för att skapa trivsel. I båda dessa fall är läraren ledare av samtalet och dominerar verksamheten. En av sex klasser använder en uppgjord modell för diskussioner, där elever och lärare deltar på samma villkor med samma mått av ansvar och krav. Innehållet används framför allt till rutingörsmål och elevkontakter. Man kontrollerar frånvaro och lämnar information. I något fall är syftet att lärare och elev skall ha gemenskap och i ett fall används tiden till klassråd och planering av arbetet. Inga tendenser att flexibelt gruppera eleverna på annat sätt finns trots att flera lärare poängterar att de önskar större elevdeltagande men att just eleverna är hinder genom att vara alltför tysta eller ovilliga. Innehållet är uniformt utan några tecken på alternativt innehåll. Samband mellan klassföreståndartid och undervisning förekommer sällan. Verksamheten består av fostran till ett bra beteende och omsorg om eleverna.

Kapitel 17

Klassråd

En klassföreståndaruppgift är klassråd. Det utgörs av klassens samtliga elever och klassföreståndare. Begreppet lanserades i samband med införandet av ny läroplan, Lgr 80. På T-skolan presenterades och bearbetades klassrådstanken vid starten av läsåret 1979/80. Skolledningen gav sedan vid åtskilliga tillfällen under följande läsår förslag till uppgifter för klassråden.

Elever och lärare i undersökningsgruppen tillfrågades om, vad ett klassråd är. Frågan ställdes öppen för att få en spontan reaktion på begreppet. Först redovisas elevernas svar och därefter lärarnas.

Elevers uppfattning om klassråd

Få av undersökningsgruppens elever hade en uppfattning om klassråd. 62 av 91 svarande elever uppgav, att de inte visste och ytterligare 14 elever gav ett svar, som speglade en sammanblandning med elev- och husråd. Det senare består av två representanter för varje klass samt två lärarrepresentanter. Ofta återkommer orden "de bestämmer" och man kan inte ur svaren se någon tendens till att eleverna i klassen för fram sina förslag och idéer genom detta forum. Några elever kommenterar sitt negativa svar med uttryck som

"Ingen aning, för vi har inget sådant"

"Vet ej, det förekommer inte i våran klass"

"Vi har inget husmöte, bara stormöte, men det är bara tjat"

Cirka 25 % av eleverna har en uppfattning om vad klassråd innebär. De svarar t ex att alla klassens elever är med och pratar, att eleverna själva får vara med och bestämma, att eleverna får framföra förslag till ändringar, att man rättar till fel och löser problem.

Eleverna nämner *organisationen*; att samtliga elever och klassföreståndare ingår samt att en elev kan tjänstgöra som ordförande och sekreterare. De nämner *syftet* med klassrådet; att eleverna får framföra förslag till förändringar, att alla får göra sin röst hörd och att klassen fattar beslut. Exempel på *inhåll* nämns; förändring av matsedeln, beslut om innehåll i projektarbete i undervisningen, skadegörelse i skolan, studiebesök och skolresor men också problem med "jobbiga elever".

Eleverna i årskurs 7 är bättre initierade om klassråd än övriga årskurser och endast två av tjugonio elever i årskurs 8 säger något om klassråd. Den grupp,

Tabell 9. Elever som har någon uppfattning om klassråd. Procentuell fördelning. N = 91.

	gr A	gr B	Totalt
åk 7	25	72	53
åk 8	0	10	7
åk 9	20	12	16
Totalt	17	30	25

som skiljer sig radikalt ifrån övriga grupper är grupp 7B (se tabell 9). Denna grupp arbetar, som tidigare nämnts, med ett lärarlag och i verksamheten ingår elevmedverkan och medbestämmande. Man har vardagsnära frågor att behandla som projektundervisning (samtliga orienteringsämnena), där eleverna alltid deltar i besluten om vilka projekt, som skall läsas. Man är en egen enhet med egen ekonomi och har lättare att göra studieresor och andra icke-klassrumsbundna aktiviteter. Frågor i husrådet förarbetas också i klassråden inom denna enhet.

På en fråga i slutet av vårterminen om vad klassen vanligtvis gör på klassmodulerna strök cirka 40 % av eleverna det alternativ, som berörde klassråd och ytterligare 40 % valde detta alternativ i mellan femte och tionde hand av tio möjliga. Det var alltså även vid denna tidpunkt på läsåret ovanligt med klassrådsverksamhet i de flesta klasser.

Lärares uppfattning om klassråd

Fyra av tjugotvå lärare lämnar frågan obesvarad. De tillhör grupp B och ett par är yngre lärare utan erfarenhet. Innehållet i lärarnas svar berör klassrådets organisation, syfte och/eller innehåll.

Beträffande *organisationen* nämner lärarna i sina svar, att klassrådet består av samtliga elever samt klassföreståndare, att eleverna lämpligtvis är ordförande och sekreterare efter ett rullande schema, så att alla elever deltar och att alla har en röst. Frågor till klassrådet initieras av eleverna själva före klassrådet (gäller grupp 7B) och man fastställer en dagordning tillsammans.

Klassrådets *syfte* är, enligt lärarna, att fostra eleverna in i ett demokratiskt samhälle, där alla har rätt att yttra sig och alla har en röst. Vidare är klassrådet ett tillfälle för eleverna att prata om angelägna frågor och att lära mötesordning. Lärarna uttrycker olika ambitionsnivåer i sin beskrivning av syftet. Dessa är

- att fostra eleverna in i ett demokratiskt samhälle

”Klassrådet är det nav kring vilket all verksamhet i klassen kan röra sig. Det ger eleverna erfarenhet och kunskaper om vad som menas med demokrati”

”Meningen är att eleverna på ett demokratiskt sätt ska ha möjlighet att påverka sin skolmiljö”

- att fungera som samhället med förslag-diskussioner-beslut

”Ett klassråd är när klassen sammanträder och diskuterar för att så småningom fatta ett beslut i en fråga”

”Klassen agerar som i ett samhälle”

- att träna mötesteknik

”Klassråd bör man ha i sin klass om tiden räcker till, för att lära eleverna mötesordning”

- att ge tillfälle för eleverna att diskutera

”Ett forum där man tar upp t ex trivsel, kapphallar, matsal. Diskuterar.”

”Ett forum för diskussioner omkring idéer och förslag”

Innehållet i klassrådet varierar, enligt lärarna, från grupp till grupp beroende på de frågor, som är aktuella och meningsfulla för eleverna. Några nämner val till husråd. I grupp 7B nämns skolarbetet och skolmiljöfrågor. En lärare i denna grupp skriver:

”Arbetet i klassrådet berör

- veckans arbete
- nästa projekt (innehåll, grupperingar, arbetssätt)
- skolmiljöfrågor (ordning i klassrummet, fotolab, akvariet)
- problem som klassen har
- inköp av läromedel
- redovisning av ekonomi”

Ytterligare kommentarer, som lärarna gör, kan belysa *varför klassråd lyckas eller misslyckas* i en klass. En lärare säger, att 70 min/vecka ägnas åt klassrådsverksamhet, alltså nästan dubbelt så lång tid, som är anslaget på schemat. Det är, enligt en annan lärare, viktigt att man som vuxen håller en låg profil och låter eleverna driva frågorna framåt för att få verksamheten att fungera. Om man som lärare inte ser något särskilt behov av ett klassråd, verkar det vara svårt att genomföra ett sådant. Diskussioner och samtal fungerar ändå och en öppen anda kan råda. Men det vanligaste argumentet för att klassråd misslyckas är ovilliga elever.

”Äsch! Det är det där som är så väldigt svårt att få att fungera för våra ungar i klassen är så tysta och *vill inte*. Vill inte diskutera, vill inte engagera sig på något sätt.”

Även till lärarna gavs senare under undersökningens gång frågan om vad de ägnat klassmodultid åt, där just klassråd ingick som ett alternativ. Svaren var

Tabell 10. Ambitionsnivåer i klassrådsverksamheten.

Ambitions- nivå	syfte	Klassrådsverksamhet	
		organisation	exempel på innehåll
fostran	fostran till demokratiska medborgare	dagordning, förberett, elevgenomförande	innehåll i undervisning, arbetssätt och arbetsformer, ekonomi, studiebesök
inlärnin	likna samhället	förslag-diskussion-beslut	inredning av klassrum
inlärnin	träna mötesteknik	ordförande sekreterare protokoll	val till husråd
omsorg	forum för diskussion	alla får säga sin mening	skolmiljöfrågor

desamma som bland eleverna dvs man strök detta alternativ eller rangordnade det långt ner utom i grupp 7B, där samtliga lärare valt klassrådsverksamhet som första alternativ.

Elevernas och lärarnas svar överensstämmer även om lärarna ger en fylligare bild av verksamheten än vad eleverna förmår att ge.

I samband med frågorna om klassråd gavs några frågor om demokratisk fostran. Elever och lärare skulle ange hur ofta vissa ämnen diskuterades i klassen och hur ofta eleverna hade medinflytande inom vissa givna områden. Även samarbetsförmågan i klassen skulle skattas. Dessa områden valdes efter elevers och lärares exempel på arbetsuppgifter samt från Lgr 80 (s 17, 21, 44).

Tabell 11 visar hur de angivna områdena kan relateras till olika verksamhetsfält inom skolan och till klassrådets syften. En lärare, som anser att klassrådet är ett forum för diskussion kan t ex diskutera förstörelse på skolan, rastverksamheten, elevers uppförande och svårigheter för vissa elever. Eleverna kan i ett sådant fall få medinflytande över skolmiljön och samtidigt uppfylls läroplanens intentioner att lösa problem, att minska andras lidande och att medverka till en bra skolmiljö. En annan lärare, som med hjälp av klassrådet vill träna mötesteknik kan ta upp frågor för diskussion som exempelvis fördelning av prov, försöka få medinflytande över detta och eleverna tränas samtidigt att lyssna på varandra, att ge varandra yttrandefrihet och att prata förnuftigt.

Nämnda tabell är ingen fullständig genomgång av läroplanens möjligheter utan baseras på medverkande elevers och lärares exempel på insatser. Tabblån

Tabell 11. En tablå över förhållandet mellan skolans tre verksamhetsfält och diskussionsbenägenhet, medinflytande och samarbetsförmåga i klassen. Frekvensen grundas på samtliga elevers skattning. N = 90 (cirka).

Skolans verksamhetsfält	Klassrådets syfte	Del av demokratisk process					samarbetsförmåga i klassen
		diskussionsbenägenhet	medinflytande				
undervisning		klassens uppförande	ofta	om redovisningar	ibland	kan fördela arbetsuppgifter	ofta
		vissa elevers uppförande	ibland	arbetssätt	”	bra redovisningar	”
	likna samhället och	innehållet i undervisning	”	gruppsammansättningar	”	lyssnar på varandra	”
		arbetssätt	”	innehåll i undervisning	”	ytttrandefrihet	ibland
		andra arbetssätt	sällan	studiebesök	sällan	löser långsiktiga problem	”
		fördelning av prov	”	antalet prov	”	pratar förnuftigt	”
	träna mötes- teknik	ändra innehåll i undervisningen	”			är självständiga	”
		andra lärare	”			ordnar utställningar	aldrig
		prao	”				
		ändra schemat	”				

[illegible]

är en tankekonstruktion som underlag för diskussion och bearbetning. De områden, som finns i denna, är tänkbara områden. Det väsentliga är, att klassföreståndaren bestämmer möjlig ambitionsnivå och klargör vilka mål, som kan uppnås genom klassrådsverksamheten.

Del IV

Diskussion och slutsatser

Kapitel 18

Skolans verksamhetsfält

Föreliggande studium lyfter fram en begränsad del av verksamheten i grundskolan. Det gäller samspelet mellan elever och deras klassföreståndare. Området benämns *den dagliga elevvården*. Elevvård innebär ett aktivt intresse för eleverna. Det är engagemang i elevernas hela skolsituation. Det är ett arbete, som åligger all skolpersonal, men ansvaret vilar i synnerhet på klassföreståndarna. Elevvården beskrivs implicit i läroplanen för grundskolan. Den är varken begränsad av tid eller rum. Detta gör innebörden av elevvård diffus, mångfasetterad och svåröverskådlig. Den kan tolkas på olika sätt. Detta arbete har tagit fasta på hur elevvård i form av fostran och omsorg integrerad i undervisning uppfattas och praktiskt utförs av klassföreståndare och elever på en högstadieskola under läsåret 1981/82.

Tre huvuduppgifter

Grundskolans verksamhet består av undervisning, fostran och omsorg om eleverna. Det framgår av Lgr 80. Genom att betrakta verksamheten på detta sätt kan man komma ifrån en slentrialmässig syn på skolan som en enkel och entydig inlärningsinstitution. Skolans värld och lärarnas arbete är mer komplicerat än så. Redan frågan *vad skolan skall undervisa om och vad barn och ungdom skall lära sig* är stor och omfattande. Därtill kommer frågorna *hur och varför* detta skall göras.

Läroplanen beskriver klart, tydligt och omfångsrikt *undervisningen*. Den ger föreskrifter men också frihet inom detta område. Undervisningens omfattning regleras av timplaner. Lärartjänster regleras genom Skolförordningen och lokaler och materiel genom kommunal myndighet. Undervisning betyder att man inom vissa givna tids- och rumsliga ramar under viss föreskriven ledning bearbetar ett särskilt kunskapsstoff, som i huvuddrag är givet genom läroplanens formuleringar. Detta ger på samma gång ett substanslikt tvång och en viss frihet. Undervisningen ger inte lärarna bekymmer om vad de skall göra, varför de skall göra detta eller när det skall ske. De kan däremot ställas på prov inför hur undervisningen skall utföras.

I lärargruppen finns två uttalade uppfattningar om förhållandet mellan elevvård och undervisning. De processinriktade lärarna anser att elevvård skall integreras i undervisningen till en helhet. Detta innebär att man anpassar

arbetsuppgifterna efter eleverna samt att man utgår ifrån elevernas åsikter vid val av arbetsområde, -sätt och -form. Det innebär att lärarna medvetet använder undervisningssituationer för att nå andra mål i läroplanen t ex ansvarstagande, självförtroende och kritiskt tänkande. De produktinriktade lärarna talar om goda kunskaper och säger att många elevproblem aldrig uppstår om lärarna är väl förberedda och har en bra undervisning. De probleminriktade lärarna talar ytterst sällan om undervisningen. I de fall detta förekommer är det fråga om tillfälliga insatser som t ex något speciellt uppsatsämne eller särskilda uppgifter för elev, som stör undervisningen.

Vad beträffar *fostran* är Lgr 80 mer diffus och oartikulerad. Det utsägs inte tydligt, när och hur fostran skall ske. Men det sägs till viss del vad som skall göras. Den demokratiska fostran poängteras i läroplanen och likaså bearbetning av attityder och värderingar, som är förenliga med en demokratisk människo- och samhällssyn. I fostran ingår att etiska normer för mänsklig samvaro bearbetas och att regler för den vardagliga gemenskapen fastställs av lärare och elever samt efterföljs av dessa. Läroplanen skriver, att skolan skall fostra och påverka eleverna att omfatta samhällets grundläggande värderingar så att dessa kommer till uttryck i praktiskt handlande. Det sägs däremot inte var fostran skall ske eller vem som ansvarar för denna. Fostran är i läroplanen sammankopplad med elevernas arbete. Innehållet i fostran kan utvecklas via undervisningen genom att ett särskilt kunskapsstoff utväljs och behandlas. Man kan tala om värderingar och attityder eller indirekt bearbeta dessa genom utvalda arbetsformer. Likaså kan normer för mänsklig samvaro bearbetas i arbetssituationen t ex genom grupparbete och redovisningar.

Lärarna prioriterar och tolkar uppgiften att fostra på olika sätt. De processinriktade lärarna, lägger tyngdpunkten på ett demokratiskt arbetssätt, där ansvar och delaktighet är viktiga moment. Deras arbetssätt medför t ex att eleverna lär sig att tala i grupp, lyssna på varandra, framställa förslag och genomföra ett gemensamt fattat beslut. Dessa lärare använder klassrådet som ett medel i fostran till ett demokratiskt synsätt. De produktinriktade lärarna tar fasta på fostran till goda umgängesvanor. De använder varje uppkommet tillfälle att bearbeta eleverna så att dessa uppför sig på ett för läraren acceptabelt sätt. Övriga lärare nämner aldrig fostran i sina svar.

Läroplanen talar även om *omsorg* om eleverna, särskilt om elever med speciella svårigheter. Den är implicit i sina formuleringar om omsorg precis som ifråga om fostran. Den behandlar omsorgen om eleverna i avsnittet om skolans mål och säger, att klassföreståndaren tillsammans med skolledningen är ansvariga för att ett förebyggande arbete genomförs. Det föreskrivs inte när detta skall ske, vad som skall göras eller hur det skall utföras. Omsorg om eleverna betyder i stort att skolmiljön är god, att man har omtanke om elevernas psykiska och fysiska hälsa och att man ger särskild hjälp till elever med svårigheter t ex handikappade och minoritetsgrupper.

I detta arbete definieras omsorg som omtanke och ombesörjande. Lärar-

svaren visar ingen differentierad syn på omsorg om enskilda elever eller grupper av elever. En allmän "bry-sig-om" mentalitet speglas. Omsorgen har inget pedagogiskt syfte utan är inriktad på att hjälpa, om så erfordras. Omsorgen består t ex av tidig och tydlig information för att ge eleverna trygghet och undvika missförstånd samt rutingörörelser som närvarokontroll och föräldrakontakter. Omsorg kommer även till uttryck genom att läraren har uppsikt över och iakttar eleverna för att upptäcka problem så tidigt som möjligt. Det finns exempel på ett par lärare, som medvetet inriktar sitt arbete så att svårigheter för enskilda elever inte skall uppstå. De har t ex samtal med samtliga elever i klassen för att lära känna dem bättre. Med utgångspunkt från denna kunskap om eleverna anpassar de undervisningen, så att arbetsuppgifter väljs efter elevernas förutsättningar och förmåga.

Det vore givetvis lättare för lärare och all skolpersonal, om de allmänna målen för grundskolans verksamhet vore mer klart och tydligt formulerade. I de två senaste läroplanerna har man övergått till en osynlig pedagogik (Svingby, 1978). Det är uppenbart att skolans personal ännu inte inser och kan hantera detta.

Ett hjälpmedel för skolpersonalen i deras analys av läroplanen ger Berg (1983) i en arbetsmodell med olika grundnivåer. Han säger, att målen framställs på den *ideologiska nivån* med människosyn, kulturförankring och demokratisk samhällssyn och på en *innehållsnivå* med huvudmoment, baskunskaper och centrala ämnesområden. Reglerna för grundskolan framställs på en *regelnivå* med arbetsenheter, resursfördelning, behörighet, konferenser och betyg och på en *ämnesnivå* där timplanerna regleras. Verksamheten beskrivs i en *intern* del med riktlinjer för en undervisning utan traditionella ämnesgränser, utan ensidig katederundervisning, med samverkan mellan elever och lärare och med ett pedagogiskt syfte i all verksamhet. Den *externa* verksamheten består, enligt läroplanen, av samverkan med föräldrar, samhälle och föreningsliv. En analys av klassföreståndaruppgiften gäller framför allt elev-lärarkontakter inom den interna och samverkan mellan skola och föräldrar inom den externa verksamheten. Men klassföreståndarskapet och elevvården återfinns också på den ideologiska nivån med människosyn och demokratisk samhällssyn. Ett sätt att skapa förståelse för arbetet är att få skolpersonalen att analysera läroplanen.

Skolans personal behöver insikt i både föreskrifter för och friheter i arbetet. De bör vara insatta i läroplanen så att denna blir ett hjälpmedel för deras arbete. Få lärare i undersökningsgruppen ser läroplanen som ett styrmedel för arbetet. De vet diffust vad som ingår i lärartjänsten men relaterar inte detta till läroplanen. De hämtar inte sin kunskap om t ex elevvård från denna utan i stället från kolleger eller utifrån egen erfarenhet. Det är inte nödvändigt att läroplanens formuleringar görs mer tydliga och explicita men det är nödvändigt att skolans personal får kunskap i att analysera den.

Lindblad (1982) talar i samband med Pedagogiska utvecklingsblock om in-

ternt och externt utvecklingsarbete. Det förra är lärarnas och det senare framför allt förvaltningens. Lärarnas utvecklingsarbete är ett pedagogiskt arbete och betyder, att man utprövar något annat, som förhoppningsvis är bättre (s 346). För att ett sådant skall kunna ske fordras tid för skolpersonalen, yrkeskunskaper som tangerar forskning och i vissa fall yttre krav eller tryck, som gör det viktigt att genomföra ett utvecklingsarbete (s 352). Bland de medverkande lärarna finns ett par grupper, som på grund av lokalbrist fick sina skollokaler utanför huvudskolan. De tog tillfället i akt att pröva de möjligheter som läroplanen ger till att blockläsa orienteringsämnen och att få ansvar för sin egen ekonomi m m. Det innebär, att dessa lärare fick möjlighet att tillämpa en helhetssyn på skolan och att elever deltog i planeringen av skolverksamheten. Några men inte alla av dessa lärare framhåller detta i sina svar och praktiska exempel.

Indelningen av verksamheten i undervisning, fostran och omsorg är fruktbar inte enbart i diskussioner om grundskolans innehåll utan också i bearbetning av olika problem, som kan isoleras och hänföras till någon av dessa tre delar. Förhållningssättet mellan lärare och elev varierar och är karakteristiskt för de olika verksamhetsfälten och genom att betrakta detta kan man se och förstå innebörden i verksamheten. Den huvudsakliga uppgiften i skolan är att eleverna får kunskaper och färdigheter inom olika områden. Det gäller inte enbart ämneskunskaper utan också insikter i samlevnadsproblem och attityder mot handikappade m m. "Att väcka respekt för sanning och rätt" (Lgr 80, s 17) är ett annat svårt problem att bearbeta för lärare. Det är en uppgift för påverkan och fostran. En framkomlig väg är att sätta en sådan uppgift i samband med undervisning, fostran och omsorg och se på vilket sätt man kan bearbeta attityden genom undervisningen. Stora och svåra problem kan inte behandlas, när en konflikt redan uppstått utan måste kontinuerligt ingå och bearbetas i undervisningen.

Kapitel 19

Inställningar till daglig elevvård

Tre kvalitativt skilda kategorier av inställningar till daglig elevvård finns bland lärarna. Kategoribestämningen grundar sig på en lärares samtliga svar. Inställningarna, som benämnts process-, produkt- och probleminriktning efter målsättningen, skiljer sig ifrån varandra på tre olika punkter. Dessa är förhållningssättet eller interaktionen mellan lärare och elev, pedagogiskt handlande och målsättning. Dessutom skiljer sig uttryckssättet. De flesta lärarna anser, att elevvård innebär att undanröja problem för eleverna, medan några få lärare inriktar sitt arbete på att ge eleverna goda kunskaper och vanor eller att skapa en demokratisk och meningsfylld skolsituation. Trots att endast några få lärare uttalar de senare uppfattningarna är dessa tydliga och skiljer sig ifrån de andra på samtliga punkter.

Målsättning

Lärarsvaren visar tre från varandra skilda målsättningar. Den processinriktade gruppen av lärare har en klart uttalad uppfattning att arbetet i skolan skall präglas av en helhetssyn, där lärarna tar hänsyn till elevernas totala situation. De talar om att ha en naturlig kontakt med eleverna under hela arbetsveckan, att prata med eleverna om allt upptänkligt och att ta del av personliga glädjeämnen och bekymmer men även att visa sitt gillande eller ogillande av ett visst beteende. Samtidigt säger dessa lärare, att de har ansvar att vägleda de unga som har mindre livserfarenhet. Detta innebär att, om en elev under veckan kommer med ett förslag till förändring, fångar lärarna upp och hjälper till att formulera detta samt ger eleven råd, hur förslaget skall föras vidare. Lärarna arbetar envist och målmedvetet med skolarbetet. Undervisningen är ett huvudsyfte i verksamheten. Ett par av lärarna återkommer ständigt i sina uttalanden till att arbetet i skolan är en helhet, som skall utgå ifrån elevernas situation och världsbild, men att de som vuxna och som lärare skall vägleda de unga till inläring av meningsfyllt stoff. De använder undervisningen på varierande sätt i syfte att indirekt påverka attityder och värderingar hos eleverna och främja deras utveckling. Med kännedom om eleverna väljs arbetsuppgifter som är lämpliga för dem. Det finns både ett milt tvång och ett starkt stöd för eleverna. Ett demokratiskt arbetssätt är en annan huvudprincip i arbetet. Lärarna utnyttjar klassrådet för att eleverna skall ha medinfly-

tande, tränas i beslutsprocessen och i att genomföra ett gemensamt fattat beslut.

De produktinriktade lärarna har två mål för sitt arbete. De vill ge eleverna goda kunskaper och goda vanor. Undervisningen förbereds noga och utifrån sin erfarenhet om hur olika elevgrupper fungerar anpassar lärarna undervisningen efter eleverna. De har uppfattningen att oro i klassrummet beror på att lärarna inte är ordentligt förberedda eller på att "omöjliga" elever stör undervisningen. Därför undviker dessa lärare viss verksamhet som t ex klassråd eftersom eleverna inte förmår att genomföra diskussioner och att lyssna på varandra. Eleverna har inget intresse och kan inte ta ansvar, enligt lärarna. De produktinriktade lärarna påverkar eleverna att omfatta vissa etiska värderingar och att uppträda efter de Umgängeskventioner, som finns i samhället. De tar vara på varje tillfälle att tala om beteenden och att träna eleverna i hur man bör uppföra sig. Dessa lärare talar både om goda kunskaper och om goda vanor. De vill att eleverna skall bli bra människor. Det finns inget påtagligt samband mellan undervisning och fostran. Båda genomförs medvetet, men undervisningen utnyttjas inte indirekt till fostran. Båda sker explicit.

De probleminriktade lärarnas målsättning är att undanröja elevernas eventuella problem så att undervisningssituationen fungerar, att skolmiljön blir så problemfri som möjligt och att ingen enskild elev behöver ha problem. Dessa lärare talar inte om fostran och att påverka eleverna. De har omtanke om eleverna, som visas genom att man söker upp eleverna och iakttar dem. Lärarna talar om att de vill hjälpa. De skyndar till hjälp, om ett problem uppstår eller om eleverna frågar efter något. Det finns inget uttalat samband mellan omsorg om eleverna och undervisning på sådant sätt att man arrangerar undervisningen så att denna ger stöd åt elever med svårigheter.

De processinriktade lärarna integrerar fostran och omsorgen om eleverna i undervisningen till en helhet. De produktinriktade lägger tyngdpunkten på undervisning och fostran var för sig. De probleminriktade slutligen poängterar en bra omsorg om eleverna för att undervisning skall kunna ske.

Förhållningssätt mellan klassföreståndare och elev

Den andra punkten på vilken lärarnas svar skiljer sig ifrån varandra är i förhållandet mellan lärare och elev. De processinriktade lärarna har ett subjekt-subjekt-förhållande till eleverna. De behandlar eleverna som en aktiv medmänniska, som både kan och vill ta eget ansvar. Detta visar sig t ex i samband med klassrådsverksamheten, där eleverna är aktiva, lämnar förslag, sköter sammankomsten och genomför fattade beslut. Förhållningssättet visar sig i medinflytande över undervisningen. Lärarna tar eleverna till hjälp vid problem med enstaka elever. De rådfrågar hellre eleverna än de rådfrågar elev-

vårdspersonal och skolledning. Ett subjekt-subjekt-förhållande innebär att både elev och lärare är aktiva, tar ansvar och har rättigheter och skyldigheter.

De produktinriktade lärarna ser eleverna som ett föremål för sitt handlande. Det är ett subjekt-objekt-förhållande. Lärarna är de aktiva och ansvarstagande som i ett målmedvetet arbete påverkar eleverna och ger dem god undervisning. Förhållandet mellan lärare och elev blir på så sätt ensidigt riktat. Dessa lärare säger visserligen att de lyssnar på eleverna, men de säger aldrig, att eleverna har medinflytande. Eleverna stör undervisningen. De är ovilliga och ointresserade, enligt denna grupp av lärare. Lärarna försöker få dem att ta ansvar, men de säger aldrig, att eleverna har ansvar.

De probleminriktade lärarna står också i ett subjekt-objekt-förhållande till eleverna. Men till skillnad från de förra lärarna är detta förhållande oriktat. Lärarna ingriper och handlar först när ett problem har uppstått. Det finns inget medvetet pedagogiskt syfte. De har omtanke om eleverna. De vill att eleverna skall ha förtroende för dem. De vill hjälpa. Dessa lärare talar aldrig om att eleverna är aktiva eller har ansvar. De talar sällan om att lyssna på eleverna. Men de frågar ofta ut eleverna. Dessa lärare har ett allmänt hjälpande förhållningssätt mot eleverna och handlar först vid behov.

Pedagogiskt handlande

Den tredje punkten där de tre inställningarna skiljer sig åt är ifråga om det pedagogiska handlandet. De processinriktade lärarna varierar sitt handlande och använder fler metoder än andra lärare. De ger rationella förklaringar till varför man t ex måste följa vissa regler. Samtal med elever struktureras och anpassas efter olika typer av elever och problem. Lärarna tar inte upp ett problem eller en företeelse när den just inträffat utan bearbetar problematiken indirekt eller vid ett lämpligare tillfälle. De försöker inte lika ofta undanröja problem med sin blotta närvaro som t ex de probleminriktade lärarna. De kontrollerar inte lika mycket som andra, eftersom de tilltror eleverna eget ansvar och de är inte heller redskap för eleverna. Däremot utnyttjar de ofta undervisningssituationen. De varierar grupp sammansättningen för att träna samarbete och för att eleverna skall stödja varandra. De använder olika gruppstorlek för att kunna diskutera existensiella frågor, för att uppöva elevernas förmåga att tala eller för att ha kontakt med eleverna. De varierar redovisningsformen för att träna elevernas framträdanden. De ställer krav utifrån elevernas individuella förutsättningar. Dessa krav grundar sig på samtal och ständig kontakt med eleverna. Lärarna är aktiva och använder varierande arbetsmetoder för att påverka elevernas utveckling.

Även de produktinriktade lärarna använder varierande metoder i sitt arbete med eleverna. Samtalen är föreskrivande eller utfrågande. De tar påpassligt

upp problemställningar, när dessa uppstår. De talar om attityder och värderingar. De tränar beteenden. Dessa lärare har en ständig kontroll. De ger eleverna information för att inget missförstånd skall uppstå om t ex tider och lokaler. Men denna information upprepas för elevgrupper som eventuellt inte har lyssnat. De produktinriktade lärarna nämner någon gång att de hjälper eleverna tillrätta. Någon lärare använder stoffet i undervisningen till att bearbeta t ex attityder. Likaså varierar någon gång grupper för att ensamma elever skall komma in i gemenskapen. Det finns inga svar som tyder på att de varierar gruppstorlek eller undervisningsmetoder med tanke på elevernas utveckling eller för att påverka deras attityder. Lärarna startar och avslutar lektionen med lugnande och trivselfrämjande prat.

De probleminriktade lärarna ger få exempel på pedagogiska handlingar. Den vanligaste handlingen är samtal med eleverna, som består i att de frågar ut eleven om orsaker till en förseelse eller ett personligt problem. Lärarna använder en synlig pedagogik. De utför explicita handlingar. De söker upp eleverna för att visa sitt intresse. De förstärker talet med att röra vid eleven och de kontrollerar genom att t ex fråga andra lärare om eleven. De iakttar eleverna för att så snabbt som möjligt åtgärda eventuella problem. De frågar eleverna om de har problem och är redo att ingripa, om så erfordras. Några lärare tar kontakt med elevens föräldrar vid händelser i skolan och någon lärare kör ut eleven från lektion. Dessa lärare uppger inte att de använder undervisningen i syfte att påverka eleverna eller att bearbeta problemställningar.

Mängden av möjliga alternativa handlingar och sambandet mellan dessa och undervisningen skiljer sig inom de tre synsätten på elevvård. Vidare skiljer sig lärarna åt ifråga om synlig och osynlig pedagogik. Handlandet är olika mycket strukturerat, målinriktat och metodiskt. Samtalen har olika innehåll och syfte. Metoderna varierar från att vara stereotypa till att vara anpassade efter individ och problemområde.

Lärares uttryckssätt

De tre grupperna av uppfattningar uttrycks på olikartat sätt. De processinriktade lärarna är vana att tala och skriva om skolans verksamhet. De är väl förtrogna med läroplanens formuleringar. Dessutom artikulerar de sina uppfattningar tydligt och ger i regel många praktiska exempel på handlingar och motiverar sina utsagor. Man kan märka att dessa lärare är säkra och medvetna i sin lärarroll.

De produktinriktade lärarnas svar är halvartikulerade. Hos vissa lärare framstår en osäkerhet om uppfattningarna är acceptabla.* De ger färre exem-

* En uppfattning kan överensstämma med läroplanens intentioner även om den endast berör ett snävt fält av verksamheten.

pel på sitt handlande och förtydligar sällan sina utsagor.

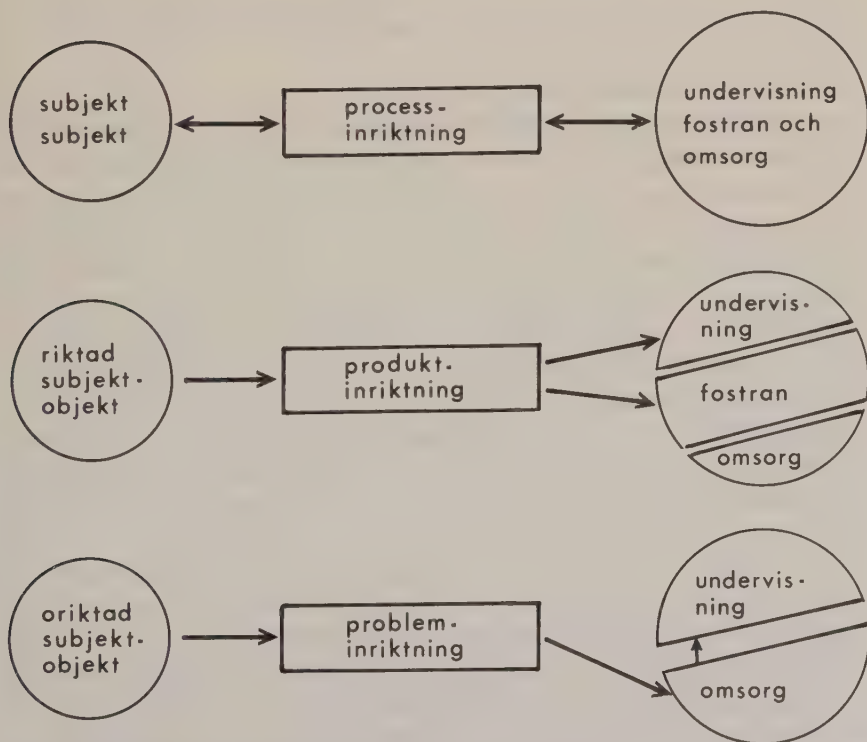
De probleminriktade lärarna, vilket är en stor grupp lärare, ger oftast allmänna svar med upprepningar och få exempel på praktisk tillämpning. Problemställningarna är diffusa.

Tre olika synsätt

Olson (1982) talar om hur människor bygger upp sin omvärldsuppfattning och att skolor och lärare i regel ombeds att förändra sina uppfattningar och arbetssätt mot på förhand fastställda mål. Detta görs i allmänhet utan att man sätter sig in i hur lärare tänker och hur de gör sina urval. För att människor skall kunna förstå varandras synsätt måste man förstå hur den andra strukturerar sitt tänkande, hans intentioner och språk. Han säger

"Outsiders may simply not be in a position to understand what practice *means* to insiders, nor what any proposed changes might mean." (Olson, 1982, s 73)

"The outsider has to translate the new ideas into the insiders' language." (a.a. s 74)



Figur 26. Samband mellan interaktionen mellan lärare och elev och verksamhetsfält för de tre elevvårdsinställningarna.

De tre olika synsätten visar, att lärare tolkar sin arbetsuppgift på helt olika sätt. Inställningarna utmärks av olika målsättning och förhållningssätt mot eleverna. De kommer till uttryck i det pedagogiska handlandet, som kan vara stereotypiskt eller varierat och i utnyttjandet av verksamhetsfält och integrationen mellan dessa.

På olika stadier av mental utveckling struktureras tankeinnehållet, enligt den Orthogenetiska principen vilken nämndes i kap 1, från en diffus, obestämd sammanblandning (synkretism) med rigida mönster och labil förhållning till en nivå med artikulerade, bestämda och åtskilda (diskreta) begrepp med flexibilitet och stabilitet. De tre synsätten hos lärarna speglar dessa skilda utvecklingsnivåer.

En väl artikulerad processinriktning pekar på en medvetenhet om skolverksamhetens olika begrepp. Den innebär ett flexibelt arbetssätt. Läraren är stabil i sin roll och i sitt förhållande till elever. Uttalade uppfattningar visar ett abstrakt konstruerat tänkande.* Produktinriktningen är inte lika väl artikulerad och begreppsmedveten. Helhetstänkandet finns t ex inte. Läraren är stabil i sina relationer till elever men han intar stundtals en rigid hållning. Detta kan liknas vid en partikulär struktur i tänkandet. Probleminriktning visar en lägre grad av utvecklat tänkande. Uttalade uppfattningar är oftast obestämda och diffusa. Relationerna till eleverna kan ibland vara labila och handlingsmönstren är fragmentariska.

De process- och produktinriktade lärarna är samtliga väl utbildade. Men sådana finns även bland de probleminriktade lärarna. De processinriktade lärarna arbetar i någon form av arbetslag. Men andra lärare i dessa lärarlag har annat synsätt och inriktning på sitt arbete. Arbetsorganisatoriska förutsättningar synes vara nödvändiga men inte tillräckliga för ett visst synsätt.

De processinriktade lärarnas uppfattning är i större utsträckning förenlig med läroplanen än de andra lärarnas, som agerar inom ett snävare verksamhetsfält. Det kan vara en fördel för en skola att ha lärare med olika uppfattningar, som kan komplettera varandra. Den ena arbetsenheten behöver nödvändigtvis inte arbeta på samma sätt som den andra. Den ena gruppen fullgör sitt arbete med ett synsätt och den andra gruppen på ett annat sätt. Det är däremot viktigt, att lärare är medvetna om sina egna och andras uppfatt-

* Hasselgren (1981) fann att de som betraktade barns lek (Jfr kap 2) konstruerade sin uppfattning och berättelse på olika hierarkiska nivåer. Den högsta utvecklingsnivån innebar en *abstrakt* tolkning, där berättelsen utgjorde en illustration av en idé. En grupp personer gav en *fragmentarisk* beskrivning av barns lek med brist på sammanhang mellan barnen, leken och inredningen. På en mellannivå fanns en *kronologisk* och en *partialistisk* beskrivning, där man tog fasta på tidsföljden eller på speciella avsnitt t ex ett enda barns uppträdande. Hasselgren grupperar dessa beskrivningar efter Werners Orthogenetiska princip med ett abstrakt betraktelsesätt på högsta nivå, det partiella och kronologiska på en mellannivå och den fragmentariska på lägsta utvecklingsnivå.

ningar och att eleverna inte går miste om inlärnin g. Det är även väsentligt att olika grupper av lärare, som egentligen är "outsiders" till andra grupper, försöker förstå varandra, varandras språk och varandras tänkesätt.

Förändringsprocess

Rix (1982) talar om att människor ibland bygger upp sin omvärldsuppfattning genom egen erfarenhet, som upprepas utan reflektion och utan att nya alternativ tränger igenom. Man förändrar aldrig sin omvärldsuppfattning på detta sätt. Å andra sidan kan man bygga upp denna genom att självkritiskt reflektera över erfarenheter och pröva nya alternativ. Nya händelser inkorporeras i erfarenhetsvärlden, som man ånyo reflekterar över. Denna "sift and shift" metod ger en förändring av synsättet (ett personligt paradigmskifte). En förändring av synsättet medför, enligt Rix, att man blir mer medveten, förmår skilja mellan människors olika synsätt och får en djupare och abstraktare syn på omvärlden.

"Permeability, whether tightening (decreasing) or loosening (increasing) one's constructs, is crucial for the developing of personal constructs, that is, effecting the shift." (Rix, 1982, s 29)

Lagarbete och samarbete över huvud taget kan medföra att en lärare tvingas att sätta sig in i en annans synsätt och att han själv tvingas att reflektera över sitt eget handlande. Ett delat klassföreståndarskap kan alltså vara ett första steg till en förändring av en lärares uppfattning.

Ekholm (1976) talar om att lärarrollen kan utvecklas genom personlighetsutbildning eller rollskiften, där man tvingas sätta sig in i en annan människas tänkesätt och agerande. Ett tredje sätt är att läraren själv beskriver sin vardag och gör jämförelser med den idealbild, som han har (s 130).

Sieber (1972) nämner tre olika typer av lärare i en förändringssituation. Det är den rationella läraren (the Rational Man), som grundar sina beslut på bästa tillgängliga information och påverkas av skrifter, vars innehåll är förenligt med hans eget handlande. Den andra typen av lärare är den samarbetande (the Cooperator), som gärna vill pröva nyheter men för vilken detta måste demonstreras genom personlig påverkan. Den tredje sortens lärare är den kraftlösa (the Powerless), som förblir opåverkad och måste bli instruerad och få order av skolledning, administratörer eller påtryckargrupper.

Det talas mycket om utveckling av skolan och ovanstående resonemang kan vara en lämplig utgångspunkt för vidare forskning. Utifrån olika synsätt kan lärarnas uppfattning analyseras. Skillnader i lärarnas språk, tankekonstruktioner och intentioner kan tydliggöras. Kunskap om olika synsätt i skolan kan vara en utgångspunkt i ett förändringsarbete inom skolan. Om man antar Siebers (1972) lärartyper och om förändringskravet kommer utifrån måste olika

grupper av lärare bearbetas på olika sätt genom faktainformation till "the Rational Man", genom att personligt påverka "the Cooperator" och genom order till "the Powerless". Kunskapen om olika synsätt kan också ge enskilda lärare kunskap om arbetet och förbereda t ex lärarkandidater på det väntande arbetet. Det är inte meningen att sortera in lärarna i olika fack utan att klargöra på vilka grunder de konstruerar sin uppfattning dels om eleverna och dels om det pedagogiska arbetet och målsättningen för detta.

Kapitel 20

Uppfattningar och praktiskt handlande

Lärares uppfattningar och exempel på praktiskt handlande ligger till grund för denna beskrivning av daglig elevvård. Även elevsvar speglar motsvarande frågeställningar. Materialet är ur andra ordningens perspektiv på verkligheten. Det är alltså de uppfattningar som de tillfrågade klassföreståndarna säger sig ha och de handlingar, som de säger sig utföra. Om detta är opportuna uttalanden och önsketänkande framgår inte av detta material. Genom att ställa ett större antal frågor inom varandra närliggande områden och genom att upprepa motsvarande frågeställningar har svarsförstärkning sökts. Enskilda lärares svar på olika jämförbara frågor visar en hög grad av svarsstabilitet.

Det pedagogiska handlandets genomslagskraft (Impact on pupils)

En enskild lärares praktiska handlande är betydelsefullt för de elever mot vilka handlandet riktas samt för andra elever och personal, som bevittnar handlandet. En lärare, som använder tillfälliga metoder bör rimligtvis göra ett annat intryck på sin omgivning än den lärare, vars metoder är sofistikerade och väl genomtänkta. En lärare, som upprepar stereotypa metoder uppfattas annorlunda än den, som har varierande sätt att agera. Den som använder utfrågande samtal arbetar annorlunda än den lärare, som rationellt förklarar skolans uppgifter och bestämmelser.

De båda klassföreståndarna i de flesta klasser agerar på likartat sätt. Det är oftare uttalade uppfattningar än exempel på handlingar som skiljer sig mellan olika lärare i ett klassföreståndarpar. Eleverna gör i allmänhet ingen skillnad mellan sina båda klassföreståndare. De omnämns som en enhet. Men i några klasser nämner eleverna enskilda handlingar och olika beteende hos sina klassföreståndare. Det är emellertid svårt att se effekter av den enas eller andras handlande och detta var inte heller syftet med detta studium.

I de exempel på användning av klassmodultid, som redovisas i kap 16, ger elever och lärare i stort samma bild av agerandet under denna. Elevernas upplysningar ger en skarpare och mer onyanserad bild än lärarnas utsagor. I de fall, där lärarnas egna uppfattningar och praktiskt handlande inte överensstämmer finns också en tydligare skillnad mellan lärarnas och elevernas utsagor. Klassföreståndartiden på tjugo minuter vore en rimlig tidsperiod för

att utforska sambandet mellan intentioner, egna utsagor om handlande och elevernas upplevelser av detta. På så sätt kunde man begränsa antalet faktorer. Vad man däremot inte lika lätt kan undersöka är genomslagskraften av olika slags handlande.

Förutom att antalet metoder, deras struktur och innehåll samt utförande skiljer sig, varierar handlandet ifråga om verksamhetsfält (jfr kap 12 och 19). Det finns exempel på lärare, som använder samtliga delar av skolans verksamhet i sitt elevvårdsarbete och det finns exempel på lärare, som använder ett ytterst snävt verksamhetsfält. Denna undersökning ger inte heller i detta fall underlag för att bedöma effekten av ett eventuellt smalt handlande. Klassråd är ett exempel, som används i vissa klasser, medan elever i andra klasser undanhålls denna lärdom.

Uppfattningars genomslagskraft

(Impact on audience)

En enskild lärares uttalade uppfattningar har betydelse för dem, som kommer åt att lyssna på dessa. Flertalet lärare påverkas av sina kolleger oftast i ett okonventionellt sammanhang (t ex lärarrum). I kap 12 visades ett antal schematiska bilder av lärares uppfattningar och praktiskt handlande. Bland dessa exempel finns några lärare, som har många uppfattningar om elevvård. Det finns exempel på lärare, som har få uppfattningar. Lärare har uppfattningar som omfattar samtliga verksamhetsfält och andras uppfattningar berör endast enstaka fält. De flesta har få uppfattningar, som framför allt rör omsorgen om eleverna. Ju mer läraren ser helheten i arbetet desto fler uppfattningar ger denna lärare exempel på.

Lärares uppfattningar är inte enbart av betydelse för hans eget praktiska handlande och påverkan av kolleger. De är också väsentliga i kontakten med elevernas föräldrar och människor, som står utanför den begränsade skolvärlden.

Det märks lätt om läraren är insatt i föreskrifter och förordningar för skolan samt om han har kunskap om sitt arbete genom debatt och skrifter av olika slag. De flesta bygger sin kunskap om elevvårdsfrågor på egen erfarenhet eller genom påverkan från kolleger. De har en diffus uppfattning om vad som ingår i lärartjänsten.

I kap 9 redovisades vem lärare uppfattar som sin arbetsgivare i elevvården och varifrån han får impulser till arbetet. Lärares olika synsätt är inte kopplat till sättet att få kunskap eller uppfattningen om uppdragsgivare. Några av de processinriktade lärarna har läroplanen som rättesnöre, medan andra relaterar uppdraget till sig själva. Några samlar idéer överallt, medan andra framför allt påverkas av andra människor. De produktinriktade lärarna ser uppgifterna som en del av lärartjänsten men skaffar sin kunskap genom egna fun-

deringar och egen erfarenhet eller utifrån personlig påverkan. Bland den stora probleminriktade gruppen av lärare inser de flesta att elevvårdsarbetet är en del av lärartjänsten, men några relaterar arbetet till sig själva. De flesta av dessa lärare får kunskap genom andra lärare eller genom egna funderingar.

Lärares uppfattningar om arbetet med eleverna är ett område som behöver utvecklas och bearbetas för att ge lärarna själva säkerhet och så att de i sin tur kan hjälpa orutinerade lärare. Det saknas uppenbarligen skolning inom detta område i lärarutbildningen, där större tyngd behöver läggas vid vad som ingår i en lärares arbetsuppgifter, var han kan hämta kunskap om detta och vem som är uppdragsgivare. Men även i fortbildningen borde man förmedla helhetssynen på skolan och lärartjänsten. Lärare behöver få möjlighet att träna sig i att uttala sina uppfattningar inte endast i lärarrum utan också inför andra kategorier av människor. Detta är väsentligt inte minst för att lärarna inte alltid skall relatera eventuella misslyckande till sig själva, inte förenkla problemställningar och relatera störningar till enstaka elever och ovana lärare.

Överensstämmelse mellan uppfattningar och pedagogiskt handlande

I de schematiska bilder som visas i kap 12 ges exempel dels på uppfattningar och dels på pedagogiska handlingar inom tre verksamhetsfält. I undersökningsgruppen finns lärare vars uppfattningar väl stämmer överens med de givna exemplen på handlande. Dessa kan omfatta samtliga verksamhetsfält eller enstaka områden. Det finns exempel på en lärare, som har många uppfattningar inom olika områden, men som enbart ger praktiska exempel inom ett begränsat område. (Elevernas rapport ger en annan bild av handlandet än lärarens egna uttalanden.) Det finns exempel på lärare, som har få uttalade uppfattningar inom något enda fält men handlande inom flera områden. Det finns exempel på lärare som inte har några uppfattningar alls, men ett visst handlande. (Där skiljer sig också elevernas utsagor markant ifrån lärarens.)

I vilken utsträckning är det viktigt att uppfattningar och handlande överensstämmer? Ovan hävdades, att handlandet är viktigt för eleverna och uppfattningarna gör intryck på andra människor runt läraren. Men om dessa inte överensstämmer måste läraren rimligen göra ett förvirrande intryck på sådana, som både ser handlandet och hör uppfattningarna. Ofstad (1982) hävdar, att det finns tillfällen, då en människa inte kan göra överväganden i samma ögonblick, som hon handlar. För att inte handla huvudlöst måste hon därför skaffa sig kunskap och information för att i lugn och ro kunna reflektera över ställningstaganden, värderingar och alternativa handlingsvägar (s 21). Man har rätt att förvänta sig, att lärare gör ansvarsfyllda överväganden för att kunna utföra sitt pedagogiska arbete med handhavandet av elever.

Kapitel 21

Handlande efter en pedagogisk tankemodell

Den tankemodell för elevvårdsarbete, som presenterats (kap 3) och tillämpats på ett antal problemområden (kap 15) vill ange ett tänkesätt och inte en reproducerbar standardmodell. I nedanstående avsnitt kommenteras tillämpning och användning av denna modell.

Arbetsuppgift

SIA-betänkandet (SOU, 1975, s 125) delar in orsakerna till skolsvårigheter i

1. Faktorer inom individen.
2. Faktorer i individens sociala miljö.
3. Faktorer i undervisningssituationen.

Utredningen poängterar dels elevernas individualitet och dels att det ofta är ett samspel mellan olika faktorer, som orsakar en elevs svårighet.

En arbetsuppgift av elevvårdskaraktär innebär inte nödvändigtvis svårigheter för enskilda elever. Det kan vara en attityd eller värdering, som skall bearbetas. Det kan vara ett allmänt skolmiljöproblem, som skall penetreras. Det kan vara fostran till demokrati. Det kan vara en intention i läroplanen, som skall förverkligas. Gemensamt för alla dessa problemområden är, att det är fråga om en från traditionell undervisning skild företeelse. Den ställer läraren i en ovan situation. Det är ofta fråga om komplexa och svårangripna händelser och företeelser.

De exempel som tillämpats på tankegången i detta arbete, är hämtade dels från de medverkandes aktuella situation och dels ur Lgr 80. Modellen kan användas för bearbetning av vilket elevvårdsproblem som helst.

Det första steget är, att arbetsområdet klargörs. Lärarna har en tendens att förenkla problemställningarna. Ett och samma problem kan ha olika karaktär för olika grupper av elever. Så är t ex fallet med sena ankomster, där vissa lärare har olika metoder för de elever, som av olyckshändelse kommer sent en enda gång och de elever, som är "oförbätterliga". Några lärare säger, att ensamhet kan vara självpåtagen eller bero på att eleven är utstött (kap 15). Att analysera problem på detta sätt är sällsynt bland klassföreståndarna i undersökningen. Sällan anges olika angreppssätt i bearbetning av ett visst problemområde. Det händer t o m att lärare förnekar ett problems existens. Så är exempelvis fallet med ordning i klassrummet.

Problemens rötter

Skolan har en pedagogisk uppgift och det är väsentligt att lägga tyngdpunkt på denna. Detta medför, att sökandet efter orsaker till problem dämpats ner i modellen för att istället lägga tonkvikt på det pedagogiska handlandet. Det är inte skolans uppgift att lösa elevens problem utanför skolan utan att driva sin egen verksamhet framåt. Men personliga problem kan påverka elevens skolsituation, som trots allt måste göras meningsfylld och relevanspassad.

Uppdragsgivare

När arbetsuppgiften klargjorts måste man ifrågasätta varför ett problem skall bearbetas. Vem ger läraren uppgiften? Läraren har skyldighet att fullgöra läroplanens intentioner. Detta medför, att en rad problem av elevvårdskaraktär måste bli föremål för handlande. Läroplanen ger en mängd arbetsuppgifter, bland vilka läraren måste prioritera en del. Detta kan göras genom att ifrågasätta konsekvenserna, om ett område *inte* bearbetas.

Vissa lärare har klart för sig lärartjänstens innebörd, medan andra relaterar uppgifterna till sig själva. Några lärare gör t ex något för tysta elever, eftersom det är en del av lärarsysslan medan andra gör det av medkänsla för eleverna. Detta visar, att det är befogat att ifrågasätta varför ett problem skall bearbetas och vad som händer om detta inte görs. I lärarnas professionalism ligger förmågan att avgränsa nödvändiga och icke-nödvändiga uppgifter och frigöra sig från sin självcentrering.

Lortie (1975) säger, att lärare har en tendens att själva ta på sig arbetsuppgifter. Det kan vara att lägga moraliska aspekter ovanpå undervisningen, strävan att väcka elevernas intresse för skola och kunskap samt vilja att nå alla elever (s 111).

Måluppfyllelse

Det tredje steget i modellen är att analysera arbetets syfte och vilka negativa konsekvenser det får, om uppgiften inte bearbetas. Eleverna uppger t ex att lärare vill ha ordning i klassrummet för att eleverna skall lära sig något och/eller för att lärarna skall få undervisa. Motsvarande tankar finns hos lärarna. Metoderna är beroende av vilket mål man har. Vill man som lärare "undervisa" är utkörning eller kvarsittning av störande elev en lämplig metod. Är man inställd på inläringen ger en variation av undervisningen större effekt.

Lärare skriver, att konsekvenser av sena ankomster är, att undervisningen

störs och/eller att elever får dåliga vanor, som kan medföra besvär i deras framtida liv. Andra lärare anser, att eleverna skall lära sig att visa hänsyn mot andra. Bearbetar man elever för att undvika problem i deras vuxenliv är kanske tillsägelser, uppskrivningar och kvarsittning en lämplig metod. Arbetar man med tanke på att lära eleverna visa hänsyn mot andra är en stödgrupp med elever eller ett rationellt samtal användbara metoder. Tycker man, att undervisningen störs är kanske hot, tillsägelser och ett markerat kroppsspråk bra.

Arbetet med eleverna måste vara kopplat till det syfte man har. I de exempel, som illustrerar modellen (kap 15) finns endast antydningar till konsekvenser av en problemställning eller mål för arbetet. Lärarna uppger t ex som konsekvens av skolkproblem, att eleven förlorar kunskap eller får en dålig vana. Det finns andra konsekvenser både för den enskilda eleven och för elevgruppen, som är värda att beakta, t ex att en elev drar med sig andra eller att eleven drar sig undan en social gemenskap och en svår situation. Det finns sällan något samband mellan de svarande klassföreståndarnas exempel på handlingar och det syfte de uppger. Detta tyder på att överväganden inte sker.

Illustrationer och exempel är inte fullständiga och inte reproducerbara. De grundar sig på undersökningsgruppens svar och syftar till att visa modellens användning. Var och en som använder modellen måste själv fylla den med innehåll för att den skall ha något värde.

Pedagogiskt arbete

Huvuddelen i den pedagogiska tankemodellen är de metoder lärare använder. En metod består av en eller flera handlingar med ett pedagogiskt syfte. De grupper av pedagogiska handlingar, som lärarna använder är verbalt agerande från ostrukturerat "snack" till rationella förklaringar. Det är fysisk närhet, där lärare använder sin egen person i agerandet genom att t ex hämta en elev eller sitta nära för att skapa förtrolighet. Ett annat slag av handlingar är kontroll, som utförs inför eleven eller för att få kännedom om elevens situation t ex närvaro eller uppförande. Ett stort antal lärare är redskap för eleverna, problemlösare, där initiativet ligger hos eleverna och lärarna hjälper tillrätta istället för att träna eleverna att själva söka lösningen. Utnyttjandet av undervisningen är den femte typen av handling. Den används förhållandevis sällan. Man bearbetar problemområden genom att planera skolarbetet på lämpligt sätt t ex genom gruppindelning, redovisningar, medinflytande.

Viktigt i det pedagogiska arbetet är antalet alternativa handlingar, variationen av dessa, sambandet mellan handling och verksamhetsfält och mellan handling och syfte.

Endast en liten grupp lärare lämnar mer än ett exempel på handling på ett givet problem. I allmänhet uppges endast samtal med elev. Om detta är med verkligheten överensstämmande är detta skrämmande.

Rix (1982), som tidigare nämnts, säger att upprepning av samma handlande utan reflektion och utan att pröva nya alternativ medför, att man som lärare aldrig förändrar sin uppfattning om skolan. Man fastnar i vanor utan förmåga att förnya sig och pröva nya och andra handlingsmönster.

Det är vanligt, att två klassföreståndare arbetar tillsammans och det förekommer, att en lärare arbetar tillsammans med en resurslärare. Men frågan är, om man verkligen använder denna möjlighet att konstruktivt ifrågasätta handlandet genom att tillsammans analysera situationen med problem, orsaker till handlande, syfte och metoder.

Inte heller handlingstyp varierar. Den lärare som talar med elever, gör detta oberoende av problemområde. Den lärare som kontaktar föräldrar, gör detta oberoende av problem. Metoderna är stereotypa.

Lärarna påtalar, att de inte fått kunskap om elevvårdsarbete på lärarhögskolan. Vidare finns inget enda exempel på lärarsvar, som visar att studiedagar givit kunskap och idéer. Flera forskare bl a Sieber (1972) och Lortie (1975) säger, att lärare inte anammar idéer om dessa inte är förenliga med deras eget tänkesätt. Detta kan vara en förklaring till att den kunskap som förmedlas via debatter, skrifter och populära debattböcker inte får genomslagskraft i lärarnas praktiska handlande.

Bland de pedagogiska handlingarna i elevvårdsarbetet saknas träning. Undervisningen används sällan för en medveten fostran. Det finns lite av förebyggande arbete t ex i att rationellt bearbeta problemområden, innan de uppträder i en klass. De flesta handlingar tas till i en krissituation.

Det finns inget klart samband mellan problembearbetning och relation till ett visst verksamhetsfält. Det finns, som visades i kap 12, några exempel på klassföreståndare, där uppfattningar och praktiskt handlande överensstämmer och där dessa kan relateras till vissa delar av skolans verksamhet. Men dessa exempel är särskilt utvalda. I stort kan man inte finna sådana samband. Det pedagogiska elevvårdsarbetet borde få en omfattning och en variation så att det täcker samtliga områden. Arbetet med t ex elevernas trivsel (fig 24) visar, att lärare arbetar med enskilda elever för att få ett effektivt skolarbete. Man talar om existensiella frågor för elevernas utveckling och man försöker med gott humör och med humor få en bra miljö. Om dessa delar skall värderas gentemot varandra är det effektiva skolarbetet viktigare än att bjuda på saft och bullar eller ordna gemensamma aktiviteter. Som ensamma handlingar ger de senare skenlösningar på problemet med elevernas trivsel.

Arbetets struktur är av yttersta vikt. Det visar exempelvis de samtal som lärare har med eleverna. Vissa lärares samtal är av utfrågande natur medan andra lärares samtal är föreskrivande. En liten grupp lärare förklarar rationellt varför vissa beteenden inte kan accepteras och varför andra tolereras,

varför regler måste finnas och hur man kan påverka dem. Läraren måste vara medveten om vad samtalet syftar till. Förmaningar är ingen lösning på ett problem. Läraren försöker härigenom påverka och förändra elevens beteende, men det är inom eleven själv som förändringen sker. Lärarna noterar också, att eleverna lovar bot och bättring, men att löftet sällan hålls. Det är lätt för en elev att lova ändring för att slippa ifrån lärarnas förmaningstal. Man undrar, av lärarsvaren att döma, om skolan pratar ihjäl eleverna.

Ett annat exempel är kontakten med elevernas föräldrar. Varför ringer läraren hem till en elevs föräldrar, när det är oro i klassrummet? Lärarna i undersökningsgruppen uppger inte anledningen till samtalen med föräldrarna. Det framgår inte, om det är för att lämna information, för att ge eleverna det obehag, som de själva inte förmår att ge eller för att få upplysningar om eleven. Läroplanen föreskriver kontakt mellan skola och hem, där initiativet vilar på skolan och påtalar det gemensamma ansvaret och en enhetlig situation för eleverna. I ett samtal med elevernas föräldrar är det väsentligt, att läraren har ett klart och medvetet syfte för samtalet och vet vad han vill uppnå med detta.

Holmberg (1983, kap 14) skiljer i analysen av sin speciallärardagbok mellan samtal och samarbete med föräldrar. Antal samtalstillfällen var detsamma under de tre årskurserna på högstadiet. De berörde frånvaro, hälsotillstånd, undervisning, atmosfär, organisation och betyg, fritid och framtid samt elevernas hemsituation. Samtal om atmosfär var det vanligaste temat. Samarbete skedde ifråga om frånvaro, informationsspridning och undervisning.

Modellens användning

Den skisserade tankemodellen är ingen färdig produkt. Det är ett angreppssätt i elevvårdsarbetet. Den kan användas av lärargrupper i samtal och kunskapssökande, där man diskuterar elevvårdens syfte och alternativa handlingsmetoder. Var och en, som använder modellen, måste fylla den med eget innehåll. Att använda de exempel som finns i kap 15, är meningslöst. Dessa vill endast illustrera tankegången och är inte fullständiga.

Ett annat användningsområde är i enskilda elevsamtal med elever, föräldrar och skolpersonal. Där kan modellen klargöra skolans verksamhet och dess syfte. Vid en sådan användning bör man lägga tonvikt vid tredelningen av verksamheten i undervisning, fostran och omsorg (kap 1) samt vid skolans pedagogiska syfte.

Modellen kan också användas i lärarutbildningen och där bilda underlag för diskussion om elevvård och handhavande av elever utanför den reguljära ämnesundervisningen och hur man kan använda undervisningssituationen för att medvetet påverka eller ha omsorg om eleverna.

Läroplansförfattare borde analysera delar av de allmänna målen i Lgr 80 efter modellen för att se om målen är realistiska och genomförbara. Tag exempelvis uttrycket ”. . . fostra dem till ansvar . . .” (Lgr 80, s 13) och applicera detta problem i den skisserade modellen. Varför skall eleverna fostras till ansvar, vilka blir konsekvenserna om de inte kan ta ansvar och vilka metoder skall läraren använda? Det är kärnan i tankegången.

Kapitel 22

Kommentarer till undersökningsmetoden

Ämnesavgränsning

Fenomenet, daglig elevvård, i ett begränsat antal klasser på en enda utvald högstadieskola har beskrivits med utgångspunkt från elevers och lärares utsagor om uppfattningar och erfarenhet. Det är en väl avgränsad del av verkligheten, från vilken ingen generalisering görs varken till andra delar av skolvärlden eller till liknande områden på andra skolor.

De tillfrågades skrivna svar förutsätts spegla de tankar och iakttagelser, som dessa människor tycker sig ha och göra. Ingen värdering mellan svarsgrupperna har gjorts men drygt tio lärare lämnade mer data än andra genom fyllda och tydliga svar.

Datainsamlingen gav ett stort antal svar med elevers och lärares utsagor på ett stort antal större och mindre frågor, av vilka vissa var mer utslagsgivande än andra. Svaren analyserades och grupperades och gav gemensamma kategorier av uppfattningar och handlande samt gemensamma tendenser. Dessa tillsammans med deras inbördes samband är resultatet av analysen och bildar beskrivning av det studerade fenomenet.

Val av medverkande

För att kunna ge en så rättvisande bild som möjligt av elevvård tillfrågades både elever och lärare. Resultatet visar, att eleverna lämnade få upplysningar. Ur elevsvaren utvaldes dock aktuella och viktiga frågor i elevvårdsarbetet. Vidare pekar elevernas svar dels på att lärare överskattar sitt eget handlande och dels på diskrepansen mellan det utsända pedagogiska budskapet och det som eleverna tar till sig. När lärarna t ex förklarar och förmanar, säger eleverna att de "gnäller och tjarar". När lärarna tror sig visa omtanke blir detta till att "stå ut och plugga" i elevernas öron.

Tre av fyra lärare på den undersökta skolan var under det aktuella läsåret klassföreståndare. Därför har begreppen lärare och klassföreståndare använts synonymt.

Två grupper av klassföreståndare med olika organisatoriska förutsättningar utvaldes. Svaren från de två grupperna skiljer sig mycket lite ifrån var-

andra. De processinriktade lärarna tillhör samtliga grupp B. Klassrådsverksamheten är vanligare i denna grupp.

Erfarna och något äldre lärare ger fler och mer varierande exempel på handlingar än yngre och utbildade lärare ger. Kvinnliga och manliga lärares svar skiljer sig inte ifrån varandra.

Elever och lärare i de tre årskurserna ger samma bild av den dagliga elevvården.

Trivial forskning?

”... social scientists sometimes reach a conclusion by empirical evidence, which could with less trouble have been reached by philosophical reflection.”
(Peters & White, 1973, s 105)

Frågan kan ställas, om man inte genom sunt förnuft, normal iakttagelseförmåga och enkla reflektioner kunde göra samma beskrivning av elevvården på en högstadieskola utan att tillfråga ett stort antal elever och lärare. Frågan är viktig att ställa.

I beskrivningen av elevvården har elevernas och lärarnas egna formuleringar och tankeformer använts. De är varken särskilt djupa eller eftertänksamma. Därför kunde en forskare själv ha skrivit en stor del av denna beskrivning. Empiri bekräftar emellertid det man tror sig veta och gamla föreställningar nyanseras.

Själv skulle jag ha överskattat lärarnas exempel på pedagogiska handlingar och tillskrivit dem fler och mer varierande metoder. Jag har *vaskat* fram de pedagogiska handlingarna. Lärare är inte vana att tänka, tala och skriva om dessa frågor. Det finns ingen beredskap i elevvårdsarbetet. Det är tydligt, att många lärare har brist på kunskap i elevvårdsarbete eller åtminstone ovana att artikulera denna. De behöver mer stöd och handledning av skolledning och mer erfarna kolleger än vad nu är fallet.

Några kommentarer om metodens tillförlitlighet

En primär fråga vid ett vetenskapligt arbete är om validitets- och reliabilitetskraven är uppfyllda.

Är det studerade fenomenet identiskt med det fenomen, som svaren berör? Vid kvalitativ forskning är det väsentligt hur ingångsfrågorna formuleras. De skall vara öppna och vida för att försäkra forskaren om att de tillfrågade beskriver det begränsade fenomen, som är i fokus. Det fanns en fullständig överensstämmelse mellan det fenomen som jag önskade studera och min förståelse för fenomenet samt de svar på ingångsfrågorna, som erhöles. Om så

inte varit fallet hade förtydligande och omformuleringar varit nödvändiga. Svaren på ingångsfrågorna fick utgöra utgångspunkt för det fortsatta utfrågandet, vilket ger ytterligare försäkras om överensstämmelse mellan studerat och besvarat fenomen. Inom kvalitativ forskning kan validiteten inte mätas i exakta tal. Undersökningens design och den öppna redovisningen och analysen av svar får ge bedömningen.

Beträffande reliabilitet visar upprepningar av frågor med samma innehåll en hög svarsstabilitet, vilket redovisats i kap 5. En sådan jämförelse har enbart gjorts på lärarsvaren.

Ingen generalisering kan göras till andra skolor eller annan tidsperiod. Beskrivningen gäller ett antal särskilt valda klasser i en enda utvald skola.

Under arbetets gång har intersubjektiv tolkning av svaren gjorts på ett par olika sätt. Ett antal personer ombads, att med kännedom om de tre funna kategorierna av lärarinställningar placera ett antal lösryckta citat i lämplig kategori. Trots att sannolikheten för att man slumpmässigt skulle kunna göra denna fördelning hade överstigits med god marginal, önskar jag inte åberopa denna intersubjektiva bedömning. Lösryckta citat ger inte en rättvisande bild av de svarande. Tolkningen måste göras på den svarandes samtliga svar.

Vid ett annat tillfälle ombads fem personer klassificera en kort beskrivning av åtta svarande lärare. Vid detta tillfälle lämnades ingen beskrivning av de tre kategorierna av uppfattningar, som jag funnit. Samtliga grupperade den korta svarsbeskrivningen på samma sätt, som jag gjort. Inte heller detta används som tecken på intersubjektiv giltighet.

De krav man måste ställa på tolkning och bedömning av kvalitativ forskning av detta slag är att de för fenomenet karakteristiska variablerna och variabelpunkterna tydliggörs. Tolkning av svaren måste göras på den totala textmassan.

I Appendix redovisas tre lärares svar. De har valts som representanter för de tre funna kategorierna av lärare. Dessa lärare gav fullständiga svar på samtliga frågor. Deras svar är tydliga. De innehåller en fyllig textmängd. De är representativa för sin grupp av lärare och har valts för att ge en rättvisande bild mellan grupperna. Till de fullständiga svaren från lärarna har fogats analysen av lärarsvaren, där de olika karakteristiska variablerna särskiljs.

Kriterier, som kan ställas på fenomenografisk forskning är alltså

- replikerbarhet, genom att frågeställningar finns redovisade jämte kriterier för tolkning av svaren
- tydlighet i variabler och analyser
- logiskt och empiriskt samband mellan karakteristiska variabler.

Kommentarer till val av referenslitteratur

Den referenslitteratur som används är hämtad från tre typer av litteratur; vetenskapsteoretisk litteratur av allmän karaktär, allmän pedagogisk litteratur och litteratur med speciellt till detta arbete relaterat innehåll. Redovisning av denna litteratur finns insprängd i texten. Detta förfaringssätt valdes eftersom det fanns behov av referenser från de tre ovan nämnda källorna. Det gav också ett logiskt samband mellan text och referenser.

De vetenskapsteoretiska resonemangen gäller kvalitativ forskning och ett fenomenografiskt angreppssätt. Martongruppen (Marton, 1977, 1979, 1981, Lybeck, 1981, Hasselgren, 1981, 1983, Larsson 1983) tar samtliga upp fenomenografisk forskning. Deras arbeten bygger på varandras. Samtliga har arbetat med intervjuer och öppna, vida frågeställningar. Svaren har kategoriserats och dessa beskrivningskategorier har setts som resultat av forskningen. Hasselgren (1981) arbetade vidare med för fenomenet karakteristiska variabler och samband mellan dessa men använde inte detta begrepp explicit. Lindblad (1981, 1983) och Marton (1979) har vidareutvecklat ansatser för kvalitativ forskning efter Bogdan & Taylor (1975) med erfarenhetsmässigt perspektiv, begreppsmässigt sammanhang, inre relationer, förståelse och frigörande nytta.

Ett vetenskapsteoretiskt resonemang av fenomenologisk karaktär har hämtats ur Kosik (1978), där kunskap om ett fenomen erhålls från åtskiljandet mellan föreställning om en del av verkligheten och fenomenets inre väsen. Detta tankesätt applicerades på kunskapssökandet om det begränsade fenomenet, daglig elevvård (kap 4).

Tankegångar ur den pedagogiska litteraturen av mer allmän karaktär är främst hämtade från Bourdieu & Passeron (1977), vars verk även ligger till grund för annan litteratur t ex Callawaert & Nilsson (1977). Bourdieu & Passeron utvecklar begreppen pedagogisk handling, pedagogiskt arbete, pedagogisk auktoritet och symboliskt våld. Dessa begrepp är upprinnelse till det angreppssätt, som använts i detta arbete med handlingar och innebörden av fostran, som en ensidig påverkan, vilken skall legitimeras av en myndighet eller en i samhället accepterad kultur. Liknande tankegångar finns hos Hoem (1978, 1979) med socialiseringsbegreppet. Begreppet handling och förhållande mellan uppfattning och praktiskt handlande stöds av tankegången i Ofstad (1982).

Sättet att indela skolans verksamhet i undervisning, fostran och omsorg emanerar från Bereiter (1972, 1973) och synpunkter på undervisning och/eller fostran från Sjöstrand (1970) och Sjöström (1980).

Ifråga om lärares tänkesätt och lärares professionalism refereras framför allt till Lortie (1975), Ahlström (1980, 1983) och Berg (1981, 1983) samt artiklar ur tidskrifter (Appelgate, 1980, Olson, 1980, 1982, Rix, 1982, Sieber, 1972 m fl).

När de tre kategorierna av lärares inställning till elevvård konstaterats och skulle namnges gjordes en datorundersökning. Inget tillfredsställande material hittades.

Det finns annan litteratur, som funnits med under hela forskningsprocessen. Det är t ex Steinberg (1975, 1976) med attityd och värderingsbearbetning och Rogers (1961, 1974, 1976) med frihet i inlärningsprocessen. Deras verk har haft betydelse för tankegången i detta arbete även om de inte refereras explicit.

Det finns en stor flora av litteratur om skolan. En litteraturgenomgång av denna har inte gjorts. Denna typ av litteratur tar sällan upp teoretiska resonemang. Den blir snabbt inaktuell. Företrädelsevis behandlas handlingar, vilka inte är reproducerbara, enligt min uppfattning.

I de lärartidningar, som jag följt, finns inget material att hämta för elevvårdsarbete.

I en stor del av den litteratur, som behandlar skolverksamheten läggs ett sociologiskt perspektiv på denna (t ex Lortie, 1975, Lundén & Näsman, 1980). När skolan betraktas ur pedagogers och sociologers perspektiv är det som att betrakta verkligheten med olika färgade glasögon. Man ställer olika typer av frågor och man har olika intressefält. I den sociologiska litteraturen efterfrågas strukturförhållande medan den pedagogiska litteraturen söker det inre arbetet och handlandet.

Förhållande mellan insider- och outsider-forskare

En forskare kan från början ha ett outsider eller ett insiderperspektiv på sitt forskningsområde. Förmodligen närmar sig outsidersn sitt forskningsområde under forskningens gång. Så var t ex fallet med Lundén & Näsman (1980), som studerade den etablerade elevvården på en skola under ett läsår genom att sitta i lärarrummet och lyssna på kommentarer och resonemang. Insidern å andra sidan försöker fjärma sig från sitt forskningsområde genom att strukturera erhållna data och finna övergripande begrepp och kunskap.

Utgångspunkten för de båda typerna av forskare är olika. Insidern har förståelse för det studerade fenomenet, som medför att han kan rikta in intresset på väsentliga och karakteristiska punkter. Han ställer frågor, som är aktuella för de tillfrågade. Men samtidigt kan han vara "hemmablind" och medvetet eller omedvetet undvika vissa angreppspunkter.

Outsidern kan som Sarason (1971), se forskningsområdet som en liten man från rymden ser t ex på skolan. Han ser med helt nya och främmande ögon och upptäcker underliga regelbundenheter, som t ex ett rum fyllt med tysta mindre varelser (elever) och en större pratande varelse (lärare) i ett stängt rum. Efter att en klocka ringt blir det liv och rörelse bland de små varelserna medan den ensamma stora går in i en annan del av byggnaden.

Outsidern har möjlighet och rätt att ställa annorlunda och kanske obehagliga frågor till de tillfrågade, på ett sätt som insidern inte har. Så är t ex fallet med föräldrakontakter. En insider ifrågasätter sällan varför föräldrar skall kontaktas vid olika tillfällen. Insidern accepterar förhållandet och ser inget problem, vilket outsiders kan göra.

En fördel för insidern är förståelsen för språk och tankegångar hos de tillfrågade personerna medan outsiders får lägga ner möda på att lyssna och tolka för att förstå. Callewaert & Nilsson (1980) gjorde icke-deltagande klassrumsobservationer med bandinspelningar. De anser, att detta tillsammans med de teoretiska utgångspunkter, som härrör sig från Marx och Bourdieus skolan, gör att de misstror deltagarnas egen tolkning som vetenskaplig förklaring (s 335). De säger:

”Våra teoretiska utgångspunkter medförde en stark brytning med den gängse relativt självklara självförståelsen av skolvärlden . . .” (Callawaert & Nilsson, 1980, s 348)

Sarason (1971), som nämnts ovan, gjorde täta besök i skolan och talade med skolpersonalen dels på plats och dels på en psykologisk-pedagogisk klinik. Lundén & Näsman (1980) lyssnade till lärares prat och gjorde minnesanteckningar i efterhand.

De tre nämnda forskningsgrupperna är inte enbart outsiders till skolan. De är också outsiders i förhållande till sina ”försökspersoner”. Jag försökte, att nå de medverkandes tankar genom att fråga om uppfattningar* och få exempel på handlingar för att nå inre relationer mellan dessa. Jag sökte alltså förståelse inte enbart för deras handlande utan även för överväganden, som de gjorde.

Förhållandet mellan insider- och outsiderforskare och undersökningsdeltagare är olika på gott och ont. Det blir ett känsligare förhållande mellan en insider och de tillfrågade, där man måste ta hänsyn till personliga relationer och där man inte kan pressa människor att svara. En outsider kan utan att riskera sin position ställa mer avslöjande frågor. Det är omöjligt att veta vem som får de ”bästa” svaren. Det kan finnas en barriär mellan outsiderforskaren och de svarande, där de senare inte vill avslöja förhållanden. Detta kan även förekomma mellan insider-forskaren och de svarande, där det kan vara obehagligt att avslöja vad man egentligen tycker och tänker.

Forskningsintresset skiftar efter det perspektiv, som forskaren har. Sarason (1971) ville beskriva mekanismer i skolan, speciellt ur ett förändringsperspektiv och han fann att ju mer som förändrades desto mer förblev detsamma. Nya regelbundenheter och ett nytt språk infördes men nödvändigtvis inte nya

* En uppfattning är en utsaga, som är grundad på kunskap och/eller erfarenhet. En åsikt är en utsaga utan detta krav eller innehållande en värdering.

förhållanden. Förändringar tar tid, säger han. De är oftare beslutade utifrån än de är önskade inifrån. Callawaert & Nilsson (1980) beskriver skolklassen som socialt system. De vill avslöja "att skolarbetet inte bestäms av enskilda lärare och elever, vilkas beteende skall ändras" (s 5) utan att det är beroende av ett klassamhälle från vilket skolan inte kan frigöra sig. Lundén & Näsman (1980) ville göra en inträngande studie av grundskolans elevvård för att avslöja "svåråtkomliga förlopp och företeelser i en organisation" (s 7). Mitt kunskapsintresse var att beskriva tänkandet och handlandet i skolan mot bakgrund av att skolan har ett pedagogiskt syfte. Det har varit min strävan, att detta arbete kan vara lärare och skolpersonal till hjälp och öka förståelsen för deras arbete.

Forskningen skiljer sig inte enbart ifråga om insider-outsider-perspektiv utan även beträffande kunskapsintresse, att avslöja eller söka förståelse och genom angreppssättet med en pedagogisk eller en sociologisk utgångspunkt.

Fenomenografi

Inom den fenomenografiska forskningen finns ingen utarbetad arbetsgång. Under undersökningens gång har en sådan successivt framträtt. Med erfarenhet av detta arbete kan den sammanfattas i följande punkter:

1. Det studerade fenomenet renodlas och avgränsas. I de fall flera fenomen är sammankopplade måste dessa åtskiljas. Så var fallet med de två påverkansfaktorerna, uppdragsgivare och idégivare, till elevvård.

2. Fenomenets variabler fastställs. I detta fall studerades tre variabler. Dessa framgår logiskt ur fenomenets begränsningar, som är lärarens arbete med elever. Detta ger de tre variablerna; interaktion mellan lärare och elev, pedagogiskt arbete och lärares målsättning (f, PA, m).

3. Vid studiet av varje variabel för sig framträder kategorier av svar. Dessa blir variabelpunkter.

4. Förhållandet mellan olika variabler granskas. I detta studium studeras sambandet mellan alla tre variablerna, vilket ger lärares inställning till daglig elevvård. (U = (f, PA, m)).

5. Vidare studerades överensstämmelsen på personnivå mellan uppfattning och handlande (U, PA).

6. En variabel, det pedagogiska arbetet (PA), studerades särskilt.

Jämförelser mellan variablerna kan göras logiskt och/eller empiriskt. Jag valde att studera fenomenets variabler på personnivå eftersom överensstämmelsen mellan enskilda lärares svar på varierande frågor är väsentliga. Man kan dessutom se ett klart logiskt samband mellan variabelpunkterna för de tre variablerna (tabell 3).

Vad är elevvård?

Daglig elevvård är ett fenomen, som skapas av berörda människor. Utan elever är begreppet meningslöst. Men det krävs även en andra part, som ser till att "vården" kommer till stånd. Fenomenet rymmer en spänning mellan elev och lärare samt mellan budskapets innehåll och dess utförande. Det är beroende av människors tänkande och handlande men också av kunskap och av samhällets intentioner och förordningar. Man kan inte säga vad elevvård är, men man kan yttra sig om vad det innebär. Detta kan göras på grundval av officiella dokument eller utifrån människors tolkningar av fenomenet.

Läroplanen anger skolans tre huvudmål med undervisning, fostran och omsorg. Den förutsätter ett medvetet och förebyggande elevvårdsarbete, som integreras i hela verksamheten och som har ett pedagogiskt syfte.

Lärarna tolkade elevvård på tre från varandra skilda sätt, vilket framkommer både i uppfattningar och i praktiskt handlande. Det finns intresse och engagemang hos lärarna men inte alltid kunskap och beredskap.

Detta studium är ingen handbok i reproducerbar kunskap. Tankemodellerna kan användas, bearbetas och fyllas med eget innehåll. Om lärare vågar pröva nya och annorlunda metoder utvidgar och utvecklar de sin lärarroll och lär sig att konstruera sin skolsyn på annat sätt.

All verksamhet i skolan — även elevvård — är ett pedagogiskt arbete.

Summary

Background

The national curriculum of the nine-year primary and lower secondary comprehensive school in Sweden is intended to be a guiding star for school staffs. It expresses three main goals: teaching of knowledge and skills, "upbringing" (chiefly education for democracy), and pastoral care of pupils. The subdivision of the curriculum into these goals is the basis of this study.

Teaching of knowledge and skills is given most space in the curriculum. It is well explained, with aims for the different subjects and recommendations on methods and subject content set out. Teaching is the prime goal of the school. The curriculum does not lay down any particular mode of interaction between teacher and pupil. It may be authoritarian or democratic. The method employed may be that of reproduction or creation. But the curriculum states that the pupil is an active human being wanting to acquire knowledge. Teaching content has to be adapted to the pupils' interests but also add new knowledge necessary for survival.

The expression "upbringing" is vaguer. The curriculum talks about education for democracy and the learning of good working and leisure habits. It quite briefly mentions moral development. The nature of upbringing is strongly authoritarian.

Pastoral care is mentioned more indirectly along with physical welfare, a good school environment and the care of groups with special problems such as immigrants. Pastoral care is based on consideration and looking after pupils' needs.

The teaching is the basis of the whole activity of a school. More general upbringing and pastoral care are dependent on teaching. The three goals set out in the curriculum are at distinct levels with teaching at the highest level because it is most clearly expressed and differentiated. Upbringing and pastoral care are vaguer and lack a hierarchical structure.

The phenomenon studied

Day-to-day pastoral care of pupils is a phenomenon dependent on three variables. These are interaction between teacher and pupils, pedagogical work and the aims of pastoral care. These variables combine to form the teacher's

conception of pastoral work. The pupils' experience of such work is dependent on interaction and pedagogical acts, but not on its aims.

The study seeks to establish conceptions of teachers and pupils. It lays particular stress on pedagogical work, the correspondence between teachers' conceptions and actions, and agreement between the experiences of teachers and pupils.

The answers supplied by pupils defined the problem areas. The study explores inner relations in a conceptional context.

A pedagogical model

Day-to-day pastoral care of pupils is a pedagogical undertaking. When a problem in this area is to be solved the first step is to determine one's aims and the reason why the problem is to be considered and what will happen if it is not tackled. The second step is to determine the nature of the problem and whether it relates to teaching, upbringing, or caring. The third step is to seek pedagogical action, bearing in mind that teaching is the main activity of a school and that the curriculum gives school staff authority to educate pupils. The roots of the problem are of less interest in this study since it is of a pedagogical character.

Research method

The method used is phenomenography. The basic material of the study consists of the statements by teachers and pupils about day-to-day pastoral care and the work of form teachers. This material is analysed, described and structured in order to provide a picture of the phenomenon studied.

The phenomenon examined has two aspects, namely conceptions and experiences of practical pastoral care. There is not necessarily agreement between these parts of reality in any one person.

The survey

The empirical material is collected from a large school well-known to the author, at which different working methods are represented. Teachers and pupils were able to base their answers on fresh experience and test their conceptions in the day-to-day work of the school.

The secondary school at which the survey was carried out is situated in central Sweden in a municipality with about 20,000 inhabitants, known for its small-scale industries, businesses and agriculture.

The school was very large containing 30 classes. Its premises were at the time too small and accommodation outside the main school was used. More than 780 pupils attended the school. An organized democratic structure for both pupils and teachers was maintained and pupils participated in school duties as cleaning and kitchen work.

Classes using different working methods were chosen in order to give a fuller picture of day-to-day pastoral care. The pupils consulted were from all three years of the school and were taught by both traditional and team-teaching methods. Only form teachers were chosen for the survey, eighteen women and twelve men with an average age of 37. Three girls and three boys from the corresponding sixteen classes were chosen at random.

The survey consisted of nine separate questionnaires, the first administered in September and the last in May in the same school year. The content of the questions put to pupils and teachers was almost identical. Most of the questions dealt with pedagogical action in different areas, proposed by the pupils. 85 % of the pupils and 78 % of the teachers completed the questionnaires.

Categories of description

Three different categories of conceptions were found among the teachers. These may be referred to as process, product, and problem orientation. Answers differed on all three typical variables of the phenomenon studied.

Process-oriented teachers have a subject-subject relationship to their pupils. Their actions are conscious, planned and active. They are dependent on time and situation. Their pedagogical approach is invisible. Discourse is rational. All actions are integrated into a meaningful and continuing effort within the framework of a democratic upbringing.

Product-oriented teachers have a directed subject-object relationship to their pupils. Their work is conscious but not planned. They use situations which arise in order to influence pupils. Discourse is of a directing nature. Their goals are sound knowledge and good behaviour.

Problem-oriented teachers have in common a non-directed subject-object relationship to their pupils. They act only if necessary. Their pedagogical acts are neither conscious nor planned. Discourse is of an informal conversational kind. Their goal is pleasant schooling with opportunities to learn.

Four process-, four product- and twenty problem-oriented teachers were found in a group of twenty-eight teachers.

Factors of influence

The teachers were asked about pedagogical authority and sources of knowledge. These two factors are dependent on things external to the studied phenomenon. Three different kinds of authority were mentioned: professional, collegial and self-centred authority. Few teachers relate their work to the national curriculum. Knowledge of pastoral care was derived from teachers' own experience and the influence of other teachers. It was uncommon for teachers to have learnt anything about it from teacher education or educational literature of any kind. No clear connection between the orientations and conceptions of the teachers and their sources of influence was found.

Correspondence between conceptions and practical work

The phenomenon of day-to-day pastoral care of pupils can be divided into six cells: three containing conceptions of the connection between teaching and pupils welfare, upbringing and care, and three involving practical work in the same areas. This practical work is of most importance to pupils and statements about conceptions are vital for other members of staff and for people like parents.

Nine teachers' answers were analysed special. Two of the teachers were found to be acting over a very wide range, filling all the cells. Their acts were concrete and they gave examples of alternative courses of action. In these cases there is a high degree of correspondance between conception and practical work. The others acted within a narrow range when it came to upbringing and/or care. The answers submitted by some of the teachers did show some correspondence between conceptions and practical work, though either the conceptions or the examples of practical work were very vague.

In the daily life of a secondary school it is necessary to act rapidly or to choose not to act. It is therefore important for the staff to think ahead so as to be prepared to act when necessary and to be familiar with alternative courses of action over a wide range of the activities set out in the curriculum.

Pedagogical pastoral care

The curriculum indicates that all the work of a school should have a pedagogical aim. Heads and form teachers are responsible for preventive measures. The school is intended not only to solve existing problems but to prevent problems from occurring.

Most of the teachers had no realistic plans for the school year, other than meetings with parents. "I'll take things as they come", was the answer from a teacher in his fifties. Teachers are unable to "market" the work they are doing.

The teachers criticized their pupils for being immature, not interested in schooling and untalented. Pupils criticized their teachers for not keeping discipline and for giving boring lessons. Teachers generalized problems and rarely related the problem of pastoral care to the goals of the curriculum. Process-code teachers integrated care of pupils into the whole pupils situation. Product-code teachers used every situation arising to influence their pupils. Problem-code teachers solved problems when they had already arisen.

Pedagogical action

Five groups of pedagogical action were found: discourse, proximity, control, service, and using the teaching situation. Teachers subscribing to a process code referred to many and varied concrete actions. Teachers with the product code mentioned various actions in a narrower field. Problem-code teachers cited few actions, general and vague in character, and often stereotyped.

Discourse — talking or conversation — is the most common action. It is not always directed to pupils but also to parents or school staff on matters of pastoral care. Talking often sets out simply to ask *why*, with no structured, conscious will. It can prescribe and reprimand. Some teachers used similes. Discourse may also be a conscious and rational part of day-to-day work.

Physical proximity is intended to show interest, care and familiarity. The teachers were not always conscious of their own body language. Pupils gave an expressive description of the gestures of their teachers of a scale ranging from kindness to anger. The pupils gave a cruder picture than the teachers' own description of pastoral work. The more pastoral care is isolated from ordinary teaching the more physical proximity is used. The teachers who consider the situation abstractly are physically more neutral.

A lot of the work of the teachers consists in control. But few mentioned a pedagogical purpose behind it. They are aware of the content of control, but not its structure or purpose.

Almost all teachers mentioned service as a regular part of the pastoral care of pupils but most of them gave no explanation as to what this really meant. They answered questions, were time-keepers, listened to the private problems or complaints of pupils. Most of the teachers just supplied a service to pupils but some worked the problems out together with pupils or gave them advice on how to take responsibility themselves.

Making use of the teaching situation was a rather uncommon pedagogical

act. Some of the teachers arranged pupils groups in order to take care of silent or lonely pupils. They used group work periods to talk about delicate problems. A few teachers organized activities so as to create a democratic situation involving the pupils.

Most of the teachers acted when the problem had just arisen. But the process- and product-code teachers acted on more suitable occasions. Talking, physical proximity and provision of services are easy for pupils to observe but it is harder to notice when the teacher manipulates the teaching situation, shows interest or acts as a model.

Examples applied to the pedagogical model

A pedagogical model was introduced in order to point to a way of thinking in day-to-day pastoral care. It consists of three steps. The problem area is first isolated and related to a part of school activity: teaching, upbringing or care. Second, consequences of not dealing with the problem and the aims of care work are determined. Finally, alternative action relating to different parts of the curriculum must be found in order to solve a problem or reach a goal.

Individual teachers use the same methods regardless of the nature of the problem. They often use only one course of action and that is talking. It is not possible to find a logical relationship either between goals and action or between the problem and action. The problem-code teachers contact parents more often than other teachers. No reasons are stated for the courses of action taken. Product-code teachers keep pupils behind after school or reprimand them. Process-code teachers have alternative methods and use teaching more often than others.

It was not the purpose of this study to evaluate the methods or to recommend any particular method but to illustrate the mode of thinking that entails the use of relevant pedagogical action.

Form teachers' work

It has been common in recent years to have two form teachers for each class in the school studied. Forty minutes were scheduled every week for this purpose. Form teachers not engaged in team work shared the time equally between them. Team teachers took form period together.

The most common action was talking. In the six classes analysed special three different forms of discourse were observed. Product-oriented teachers admonished pupils for their absence from lessons and their disorderliness in the lessons of other teachers. Discourse could also consist in chatting in order

to create a good atmosphere. The teachers guided the conversation and asked the pupils questions. In one example verbal interaction was structured and a model involving pupils' participation was used. Form periods was used for a class council meeting and to plan future work.

The content of form period included procedures to check on absences and information from the teacher to the pupils. The period was an opportunity for form teachers to meet pupils. In some cases it was used as a pleasant social "get together". The classes which used democratic procedures planned teaching and other school activities.

Very little integration of the form teacher's work with teaching was observed. Most work involved the fostering of good behaviour and a bit of pastoral care. Flexibility in the grouping of pupils was lacking in spite of the fact that work in the desired manner was impeded by the unwillingness of pupils. Content was uniform with no examples of alternative approaches.

Class councils

It is stated in the curriculum of the primary and lower secondary school that there should be a class council in every class, consisting the whole body of pupils and their form teachers. Only one pupil in four knew what a class council was. They described it in terms of its organization, aims and concerns.

The teachers, who were given the same open question about the class council answered in the same terms. Its *organizational structure* relates to its composition, the possibility of electing pupils as chairman and secretary, and voting rights.

Its *aims* are prepare pupils for a democratic society to provide opportunity for them to debate topical questions and to learn meeting techniques.

Table 12. Different levels of teachers' aspiration for class-council work.

level of aspiration	aims	class council organizational structure	examples of concerns
upbringing	education of democratic citizens	prepared agenda, pupil implementation	teaching situation, finance, educational visits
teaching	a picture of society	proposal, debate, decision	decoration of class-room
teaching	training in meeting techniques	chairman, secretary, minutes	voting
pastoral care	a place for discussion	right to speak	school environment

Their *concerns*, according to the teachers, include the content and organization of teaching, the school environment and the planning of educational visits.

Teachers' aspirations in relation to class councils show different levels: upbringing, teaching and pastoral care.

Different teacher codes

The three categories of teachers' conceptions — process, product, and problem orientation — show different relationships to the activities set out in the curriculum.

The examples of pedagogical actions used by process-oriented teachers take a great deal of account of the teaching situation. It is utilized in order to educate the pupils and influence their attitudes and values. The pupils participate in the planning of teaching in a democratic manner. Teachers use the class council as an instrument of democratic education. All work has a pedagogical aim and teachers emphasize the totality of school.

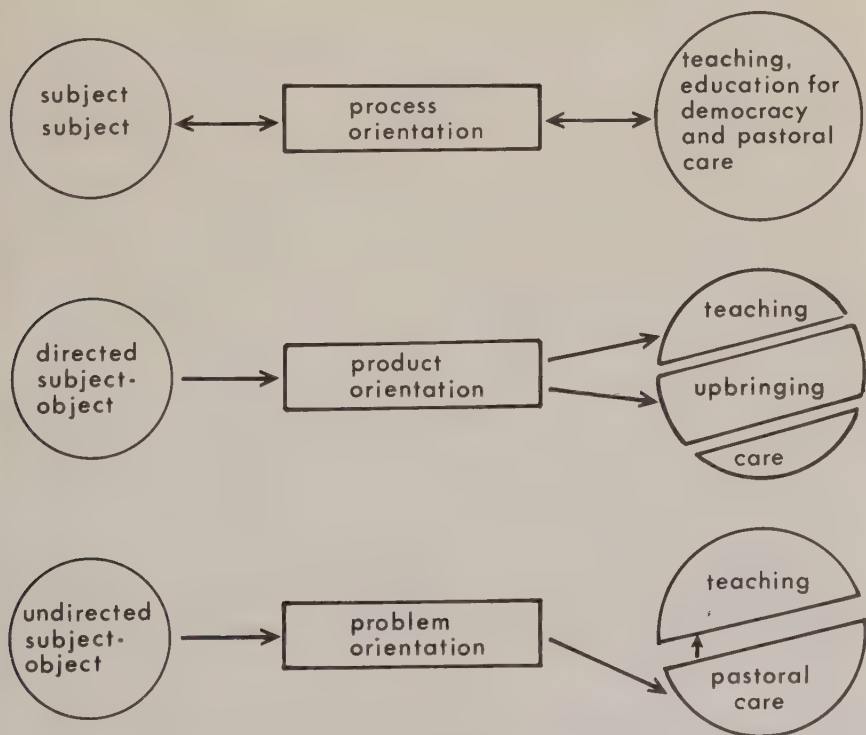


Figure 27. Connection between teacher-pupil interaction and areas of activity set out in the curriculum and orientation of the three teacher codes.

The product-oriented teachers lay stress on teaching and on upbringing in the sense of education for democracy. Teaching has to be of good quality and teachers well-prepared. Noise in the class room is due to teachers' lack of experience, they say. They want to educate good citizens in accordance with the convention accepted in society. Some pupils are sometimes an impediment to a desired method of work, such as the class council. No real connection between teaching and upbringing can be seen.

The problem-oriented teachers lay stress on the care of their pupils. They seek out problems in order to help. Their goal is a problem-free school situation with opportunities to teach and to learn.

The three teachers' views are illustrated in figure 27. Their orientation is compared with their mode of interaction and with the three areas of activity laid down in the curriculum.

Correspondance between conception and action

The practical work of the teachers has an impact on the pupils. Pupils in most classes in the survey talked about their two form teachers as a single entity but some mentioned differences in the acts and behaviour of the two teachers. It is hard to determine the effects of teachers' actions and that is not the aim of this study. But form period provides a suitable opportunity for examining the connection between intentions, accounts of actions and pupils' conceptions of these actions.

Form teachers act within either a wider or a narrower field of the curriculum. The two form teachers in a class often act in the same manner. Their conceptions differ more often than their actions. It is not possible on the basis of this survey to judge effects of acting in a narrow field. But one example is the class council, from which only pupils in a few classes had the opportunity of learning.

Teachers' conceptions have an impact on the people around them. Most teachers are influenced by their colleagues in informal settings such as the staff room. Teachers' conceptions are also of importance to parents and to other people outside the school. A limited amount of professionalism is found in teachers' lines of reasoning in relation to the curriculum. No agreement between sources of knowledge and teachers' codes was found. The more often teachers look at the entire school the more conceptions they state. Most of the teachers in survey expressed few conceptions of day-to-day pastoral care of pupils.

Pedagogical action

The school has a pedagogical task to perform and not only a problem-solving function. There is a risk that no changes in the school will occur if teachers use the same actions in all problem areas. Teachers have to sift and shift their actions in order to construct their thinking. The purpose of their actions is of great importance. Why do teachers phone pupils' parents if there is noise in the class room? There is a risk of common methods being used without reflection upon their purpose.

One tendency shown by teachers was to simplify problems. Few teachers, for example, distinguished pupils delayed by accident from those who made a habit of lateness.

Few teachers have a professional attitude to their school duties. Authority is often related to teachers themselves and not to the curriculum. Sympathy for pupils is for example not enough for professional teachers to perform their duty of teaching pupils to express themselves. There is seldom any relationship between the exemplified actions and the aims of teachers' work. It seems as if teachers do not take pastoral care into consideration.

Brief notes

Both pupils and teachers were asked questions designed to elicit a true picture of the school. The pupils made few comments that the teachers had not made. Teachers overestimate their own action, according to the pupils' answers. The message given is not the same as that received.

There were no differences between groups of teachers with different organizational prerequisites. Older and more experienced teachers mentioned more actions. No differences between men and women or between pupil age groups were found.

The vocabulary of this study is derived from the answers of pupils and teachers. The thoughts are neither deep nor ingenious. Actual actions had to be sifted out from the large body of answers given.

The first questions asked are very important in qualitative research. They have to be open and broad in order to assure the researcher that the studied phenomenon is the one to which the answers relate. The answer to the first few questions of this survey gave the content of the remaining questions. All the answers given by three teachers and an analysis of these answers are presented in the appendix.

References are drawn from three sources: theory of science (Marton), general educational literature (Bourdieu-Passeron) and specialized works connected with the subject (Bereiter).

The author of this work has many years' experience as a teacher and head and hence has an insider perspective on education. An insider tries to remove himself from the area studied while the outsider tries to come closer to it. The insider has a prior understanding and can focus on topical, important questions. The outsider can take a new and different approach, which participants do not necessarily find comfortable. They may for example ask why parents are always informed when pupils misbehave. The insider does not always observe such regularities.

The aim of the study was to seek inner relations between the conceptions, actions and deliberations of teachers. It is hoped that it will be of help to teachers and create greater understanding for their work.

Referenser

- Ahlström, K.G. & Jonsson, M. 1978: *Flexibla grupper i engelska på högstadiet*. Analys av ett lagarbete. Pedagogisk forskning i Uppsala 5. Uppsala: Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Ahlström, K.G. 1980: *Lärarkåren och utbildningsteknologin*. Ur Kungl. Vetenskaps-samhällets i Uppsala Årsbok 23/1980. Särtryck.
- Ahlström, K.G. 1983: *Pedagogiken i den framtida lärarutbildningen*. Uppsala: Pedagogiska Institutionen. Stencil.
- Ahlström, K.G. o.daterat: *Forskarrollen vid fallstudier av organisationer med latent partsmötsättningar*. Uppsala: Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet. Stencil.
- Applegate, J.L. 1980: Adaptive Communication in Educational Contexts: A Study of Teacher's Communicative Strategies. *Communication Education*, Vol 29, s 158—170.
- Bereiter, C. 1972: Schools Without Education. *Harvard Educational Review*, Vol 42, No 3, s 390—413.
- Bereiter, C. 1973: *Must We Educate?* New Jersey: Prentice-Hall.
- Berg, G. 1981: *Skolan som organisation*. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv. Uppsala Studies in Education 15. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Berg, G. 1983: *Läroplansanalys I*. Ett arbetsmaterial från SIAu och U2-utbildningens försöksomgång. Uppsala: Arbetsrapport från Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Björndahl, M. 1981: Elevvård. Ur Björndahl M. (red): *Uthuset, ett försök med lärarlag och projektstudier*, del III. Kumla: Vialundskolan, Box 17, 692 01 Kumla.
- Bogdan, R. & Taylor, S. 1975: *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. 1977: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Broady, D. 1982: *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Callewaert, S. och Nilsson, B.A. 1977: *Samhället, skolan och skolans inre arbete*. Lund: Lunds Bok och Tidskrifts AB.
- Callewaert, S. och Nilsson, B.A. 1980: *Skolklassen som socialt system*. Lektionsanalys. Lund: Lunds Bok och Tidskrifts AB.
- Dockrell, W.B. & Hamilton, D. (Ed), 1980: *Rethinking Educational Research*. London: Hodder and Stoughton.
- Egidius, H. 1970: *Skolpsykologi och elevvård*. Stockholm: Uniskol.
- Ekholm, M. 1977: *Social utveckling i skolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ekholm, M. & Lander, R. 1979: *Elevernas sociala utveckling*. Utbildningsforskning FoU rapport 36. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Eklund, H. 1976: Dialogpedagogik och skolideologi. *Forskning om Utbildning* 4, s 26—38.
- Hasselgren, B. 1981: *Ways of Apprehending Children at Play*. A Study of Pre-school Student Teachers Development. Göteborg: Acta Universitatis Gothoborgensis.
- Hasselgren, B. 1983: Pedagogisk idédebatt och lärarledd försöksverksamhet. *Tidskrift*

- för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning, 2, s 16—26.
- Hoem, A. 1978: *Sosialisering, En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoem, A. m fl, 1979: *Samfunnsrettet Pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, L. 1983: *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok*. Lund: Gleerup.
- Hur växer kunskapen? *Häften för kritiska studier*, 1976, 5.
- Illustrerad svensk ordbok*. 1958. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jackson, P.W. 1967: *Life in Classroom*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Kosik, K. 1978: *Den konkretas dialektik*. Göteborg: Röda bokförlaget AB.
- Kuhn, T. 1970: *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Larsson, S. 1982: *Studier i lärares omvärldsuppfattning: Ett försök till integration*. Göteborg: Pedagogiska Institutionen, Göteborgs Universitet.
- Lgr-62: *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, SÖ-förlaget.
- Lgr-69: *Läroplan för grundskolan*. Stockholm. Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget.
- Lgr-80: *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, Liber.
- Lindblad, S. 1981: *Om kvalitativa analyser inom samhällsforskning*. En metodologisk översikt. Uppsala: Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet. Stencil.
- Lindblad, S. 1982: *Pedagogiska utvecklingsblock*. Studier i en form av lokalt pedagogiskt utvecklingsarbete. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 31.
- Lindblad, S. 1983: Hur studerar man lärares omvärldsuppfattning eller En diskussion av fenomenografin som normalvetenskap. *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*, 2, s 27—38.
- Lortie, D.C. 1975: *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lundén, A. & Näsman, E. 1980: *Elevvård — till vems bästa?* Stockholm: Prisma.
- Lundgren, U. 1977: *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: Gleerups.
- Lybeck, L. 1981: *Arkimedes i klassen*. En ämnespedagogisk berättelse. Göteborg: Göteborg Studies in Education Sciences 37.
- Marton, F. m fl, 1977: *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Marton, F. & Svensson, L. 1979: Conceptions of Research in Student Learning. *Higher Education* 8, s 471—486.
- Marton, F. 1981: Phenomenography — Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10, s 177—200.
- Odin, B. 1982: *Vem får vad?* En lägesrapport om resursfördelning i grundskolan. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Ofstad, H. 1982: *Ansvar och handling*. Stockholm: Prisma.
- Olson, J.K. 1980: Teacher Constructs and Curriculum Change. *J. Curriculum Studies*, vol 12, No 1, s 1—11.
- Olson, J. 1982: Constructivism and Education: A Productive Alliance. *Interchange*, Vol 13, No 4, s 70—75.
- Peters, R.S. & White, J.P. 1973: The Philosopher's contribution to Educational Research. Ur Taylor, W. (Ed): *Research Perspectives in Education*, s 93—112. London.
- PM. Pedagogiska meddelanden från Skolöverstyrelsen, 1979: *Elevvård och miljö*, årgång 16, nr 8—9.
- Popper, K.R. 1977: *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson & Co.
- Popper, K. 1980: *Unended Quest. An intellectual Autobiography*. Glasgow: Fontana/Collins.

- Rix, E.A. 1982: Sift and Shift Effect: A Cognitive Process in Understanding the Psychological Dynamics of Administrators' Personal Decisions. *Interchange*, Vol 13, No 4, s 27—31.
- Rogers, C.R. 1961: *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. 1974: *Människor i grupp*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Rutter, M. m fl, 1979: *Fifteen Thousand Hours*. London: Butler & Tanner. Open Books.
- Sarason, S.B. 1971: *The Culture of the School and the Problem of Change*. Allyn & Bacon.
- Sieber, S. 1972: Images of the Practioner and Strategies of Educational Change. *Sociology of Education*, Vol 45 (Fall), s 362—385.
- Sjöstrand, W. 1970: *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerups.
- Sjöström, U. 1980: *En förändringsprocess speglad i tjugosex människor*. Intentioner och värderingar bakom undervisnings- och examinationsformer. Stockholm: Akademilitteratur.
- Skolan skall fostra*. En debattskrift. 1979. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolförordningen* ur Svensk Författningssamling.
- Skolstadgan*, SFS 1971:235. Svensk Författningssamling.
- Skolväsendet* 1981—82, Pedagogiska meddelanden från Skolöverstyrelsen 1980. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete (SIA). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1980:50. *Elevvård. Personal-utveckling, -vård, -planering, betydelsefulla förutsättningar för skolans elevvård*. Rapport från Elevvårdskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Steinberg, J. 1975: *Gruppsamtal — affektiv utveckling i skolan*. Stockholm: Liber Läromedel.
- Steinberg, J. 1976: *Emotional Growth in the Classroom*. Doctoral thesis at Uppsala University. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Svingby, G. 1978: *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SÖ-publikation Läroplaner 1982:7. *Hjälp till elever med svårigheter*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Walker, R. 1980: The Conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedures. Ur Dockrell & Hamilton (Ed): *Rethinking Educational Research*, kap 4. London: Hodder and Stoughton.
- Werner, H. 1957: The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. Harris (Ed): *The concept of development*, pp 125—148. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- von Wright, G.H. 1978: *Humanismen som livshållning och andra essayer*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- von Wright, G.H. 1980: *Logik, filosofi och språk*. Lund: Doxa.

Appendix

Fullständiga svar på de öppna frågorna från tre olika lärare redovisas här nedan. För att undvika identifikation har texten korrigerats på någon enstaka punkt. I övrigt citeras svaren ordagrant. Frågornas formulering har nedkortats och svaren har sammanförts områdesvis (jfr bilaga 2).

Lärare 1: Processinriktad lärare

Om elevvård:

Vad är elevvård? Det har att göra med förhållningssättet mellan lärare och elev. Vi lärare sysslar med elevvård jämt. Vi lärare är ju vuxna och som vuxna ska man bry sig om, vägleda, hjälpa de unga så att de klarar sig här i livet. Hela arbetet måste präglas av en "elevvårdande atmosfär". Jag är inte i skolan för att riva av lektioner som jag planerat i förväg, utan inlärningsituationen måste vara öppen med ett givande och ett tagande från bägge sidor. Då kommer elevvården naturligt in i arbetet och det mesta kan skötas på lektioner av de inblandade.

Vad innebär detta praktiskt? Att ge elever uppgifter som de klarar av. Att engagera mig i ungarna och intressera mig för dom så att de kan få förtroende för mig. Att ta tag i problemen när dom dyker upp och försöka reda ut det direkt. Att ställa upp när eleven behöver hjälp med personliga problem. Om problemen som uppstår mellan mig och elev är omöjliga att lösa för oss, söker jag först hjälp hos kolleger och sedan hos "elevvårdsexperten". *Vem har givit dig dessa uppgifter?* De står i läroplanen faktiskt . . . *Varifrån får du idéerna?* Min livserfarenhet, sunt förnuft och snack med jobbkompisar leder mig i mitt jobb med elevvård. *Vilka planer finns för läsåret?* 1. Enskilda samtal med eleverna i vår klass (alla elever). Vi följer upp och kollar arbetet men också tar upp uppförande och övriga problem. 2. Då vi har svenska i halvklass, diskuterar vi klassen och relationer (sittande i ring . . .). 3. Vi försöker skapa en positiv kontakt med föräldrarna genom att ringa hem och bjuda in dom personligt till terminens första föräldramöte. 4. Vi utgår ifrån eleverna när vi planerar verksamheten.

Om klassföreståndarskap:

Hur fördelar ni klassföreståndaruppgifterna? Jag tror att vi delar det lika. Vi engagerar oss båda lika mycket i eleverna, delar samtal med eleverna, arbetar tillsammans vid kvartssamtal, håller båda efter så att klassrummet inte gror igen och vi försöker båda följa upp allt som vi har börjat med i klassen. Det är inte så att den ene ryter och den andre tröstar utan vi gör både ock. Vi är ofta tillsammans i klassrummet. Min klassföreståndarkompis snackar nog mer då än jag, men jag är inte överkörd av honom. Vi fyller i och kompletterar varandra. Vi pratar ofta om våra roller. Det lär man sig mycket av. Jag sköter ensam frånvaroregistreringen (på grund av praktiska orsaker). *Hur används klassmodultiden?* Eleverna har klassråd. Två elever är ansvariga varje vecka (rullande schema). Dessa två elever har deltagit i måndagens planeringskonferens och redogör på klassmodultid för klassen vad som beslutats. Den av eleverna som är ordförande leder diskussionerna och omröstningarna, men vi två klassföreståndare måste ofta begära ordet och hjälpa till. Den andre eleven är sekreterare och skriver protokoll. De ärenden som eleverna i klassen vill ta upp, skriver de när som helst upp längst ner till vänster på vår tavla, där vi har en LÅT STÅ-spalt. De ärenden som kommer upp är veckans planering, uppföljning av uppdrag, gemensamma elevangelägenheter (skoltröjor, lekar och spel m m). Förresten, klassmodultiden räcker inte till för den här utan vi använder också litet svensktid och litet orienteringsämnestid för att hinna med alla gemensamma angelägenheter.

Arbete med sena ankomster:

Samtal: 1/ Jag försöker få med klassen på att hjälpa den elev som inte kan hålla tider t ex. 2/ Jag pratar med eleven enskilt. *Innehåll.* Det varierar med humöret och med vilken elev jag har framför mig. Ibland ryter jag och tar i alltför hårt, andra gånger frågar jag bara varför, talar om att det är fel och inte får upprepas. Är det upprepat beteende talar vi båda klassföreståndare allvarligt med eleven. *Kroppsspråk:* Jag står nära intill, jag är allvarlig, jag söker ögonkontakt. *Elevreaktioner:* De försöker förklara varför de är sena. Nej katten, det går inte att svara på denna fråga. Eleverna är ju olika individer och det finns ingen normalelev. *Träning av eleverna:* 1a/ Jag talar om vikten av att hålla tider. Det är en fråga om hänsyn. 1b/ Jag håller alltid tiderna själv. Om jag kommer sent, förklarar jag varför (även om det bara gäller en minut). 2/ Jag ber eleverna förklara varför de är sena. 3/ Jag talar enskilt med elever som kommer sent mer än en gång. 4/ Om någon har svårt att ta lärdom, ber jag klassen om hjälp. *Resultat:* Eleverna inser att jag tycker att det är viktigt att hålla tider. De försöker hålla tiderna men de kanske tycker att jag är lite petig. Min förra klass kallade mig för "ordningsmannen". *Upp-*

följning: Att passa tider är självklart och jag väntar mig att alla ska göra det. Jag tror inte att jag ger beröm.

Arbete med skolkande elever:

Samtal: Hänsyn, föredöme, enskilt samtal, hjälp av klassen. Dessutom kontaktar jag föräldrarna om det upprepas. *Kroppsspråk:* Jag står nära intill/allvarlig/söker ögonkontakt. *Elevreaktioner:* Eleverna är individer och det finns ingen normalelev. *Andra metoder:* Det har hänt att jag varit ute och letat efter eleven på stan. När eleven inte kommit till skolan, ringer vi genast hem och försöker få tag i honom. Alla lärare i vår arbetsenhet träffar elev + föräldrar och talar om hur vi ska hjälpa eleven. *Resultat:* I vår lilla enhet har vi mycket sällan skolk. *Uppföljning:* Det viktigaste är att inte ge upp. Man måste bry sig om.

Kommentar till ”En klassföreståndare skall vara lika mot alla”:

Det kan man inte. Man ska försöka vara rättvis, berömma bra saker, klaga över dåliga sidor hos elever, men man kan inte och ska inte ägna varje elev lika mycket tid. De har ju olika behov av hjälp. Jag ger olika mycket förtroende till olika barn. Jag förklarar varför även för eleven. Exempelvis om en elev visar under lektionstid att han kan klara av att sköta mörkrummet, då kan han få låna nyckeln dit även på fritiden, men en elev som inte städar efter sig i mörkrummet på lektionstid, kan inte få låna en nyckel på fritiden. Jag vill inte leva upp till det. Alla ungar är ju olika och måste bemötas olika. Om det inte var så, så kunde ju lärare bytas ut mot datorer. Mitt jobb är bl a att hjälpa eleverna så att var och en får självförtroende. Det innebär ju att jag måste göra olika mot olika elever. En elev som gjort sitt yttersta och fått 30 poäng på ett prov får alltså beröm, medan en annan elev som också har 30 poäng, men skulle ha kunnat ha 40, i stället får klander. Vi har diskuterat det här med olika förutsättningar som olika elever har för att de ska förstå mina kommentarer till exempel efter uppsatser. Jag har också förklarat för eleverna att vi lärare är trötta ibland och då kan vi bli jättearga för en bagatell, som vi en annan gång knappt kommenterar.

Att vara konsekvent:

Om du med konsekvent menar lika mot alla, så titta på svaren ovan vad jag tycker om det.

Med konsekvent kan ju också menas att 1) *följa upp vad man börjat med* och att 2) *hålla en viss linje*. Dessa två saker är mycket viktiga, men jag missar 1) ibland på grund av tidsbrist och stress.

Arbete med trivseln i skolan:

Eleverna trivs om de har vettiga uppgifter och känner att de gör ett bra jobb. *Elever trivs inte* 1/ För att det i skolan finns många för svåra uppgifter som förstör elevernas självförtroende. 2/ För att de kanske har det jobbigt i hemmet. 3/ För att världen ser ut som den gör. *Vad gör du?* Försöker hitta uppgifter som utgår från elevens intresse/pratar — försöker förstå varför — frågar vad de skulle vilja göra — försöker hjälpa eleven att göra det han vill. Jag lyckas inte alltid — tar itu med problem så fort som möjligt — försöker visa ett gott humör och uppmuntra — berömmar ofta — lyssnar på klagomål/hjälper till att reda ut/ber eleverna om hjälp när jag inte klarar av något. *Vad gör eleverna?* När vi har samtalsring om miljön i klassen, har eleverna mycket goda idéer om vad som är fel och vad som behöver göras. De tillrättavisar varandra t ex om sen ankomst. De säger till när de vill ha tystnad. De har tagit med pussel, spel och kort hemifrån för att ha sysselsättning på rasterna. De tar med böcker till kompisar som är sjuka. De är oftast glada och positiva. *Hur får man bort hinder för en god atmosfär?* — Diskuterar ofta stämningen med min klassföreståndarkompis. — Har enskilda samtal med varje elev i klassen för att på ett tidigt stadium komma åt problemen. — Kontakter föräldrar för hjälp när vi inte klarar av problem (t ex störande elever). *Varför skall elever trivas?* Ja, du kunde lika gärna ha frågat ”vad är meningen med livet?” Det här är ju självklara saker. Människan utvecklas mest om hon trivs, hon blir positiv, samarbetsvillig och gör ett bra jobb. *Trivs du själv?* Ja, när jag lärt känna eleverna, så börjar jag tycka om dem. När man tycker om jobbkompisarna (= eleverna) då trivs man.

Arbete med tysta elever:

Vad gör du? Ger dem tid/ber de övriga eleverna att ge alla tid och möjlighet att komma fram/pratar under raster/skriver långa kommentarer med beröm och kritik efter uppsatser, skrivningar. Samtalsring — där var och en ska säga sitt. Vid läxförhör ser jag till att varje elev får minst en fråga. Jag stoppar de snabba och högljudda och ber dem ge en chans till alla. *Varför gör du något för dessa elever?* För att det är mitt jobb att vara lärare och det innebär att hjälpa alla elever till självförtroende. *När lyckas du?* Vid redovisningar/samtalsring/brainstormning, när alla ska säga sitt. I halvklassdiskussioner i svenska/körläsning och mummelläsning/klarråd då alla i tur och ordning leder klarrådet/ vid nyhetsredovisning (2 elever/vecka), som sker med inspelade band/ enkla dramaövningar m m.

Arbete med ensamma elever:

Orsaker: Det finns massor av orsaker, ex inflyttade elever, jobbiga elever som spelar tuffa roller (ingen kompis står ut med dem), sent utvecklade (barnsliga) elever, tidigt utvecklade elever, elever som vänder sig inåt och inte vågar öppna sig, udda, uppfostran från föräldrarna. *Vad gör du?* Vi pratar t ex i halvklassstimmar i svenska. Den ensamme eleven skall vara med vid diskussionen. Jag tror på att man ska ta upp och prata även om sådana här känsliga saker. Den ensamme eleven får berätta hur det känns och tala om vad han skulle vilja ha. *Hur påverkar du klassen?* Jag ber dem försöka sätta sig in i den ensamma elevens situation. Jag sätter mig i matsalen intill den ensamme eleven och då kommer andra och sätter sig intill. Jag ber eleverna om hjälp, t ex att ta med sig den ensamma eleven i gruppen när de går över till stora skolan. *Varför skall alla vara med i gemenskapen?* Det finns inget som är värre för en människa än att känna att man inte duger, att man inte får vara med. Det är viktigt för alla elever i klassen att lära sig att man ska bry sig om. *När lyckas du?* Då och då.

Vad är ett klassråd?

Det är elevernas viktigaste forum för demokrati. Frågor som initierats av klassen eller av arbetsenhetskonferensen (6 lärare + 6 elever = 2 från varje klass) dagen innan diskuteras och beslutas om. Klassrådet har en elev som ordförande och en elev som sekreterare (samma elever som deltagit i arbetsenhetskonferensen den veckan). Nästa vecka är det två nya elever som leder klassrådet. Frågorna som tas upp rör veckans arbete, nästa område inom orienteringsämnena (innehåll, grupperingar, arbetssätt), skolmiljöfrågor (ordningen i klassrummet, fotolabbet, akvariet, inköp av spel), insamlingar (fadderbarnet, sparpengar), problem som klassen har, inköp av läromedel, redovisning av ekonomi. Vårt klassråd pågår i 70 minuter/vecka. Det fungerar inte perfekt. Eleverna är högljudda och glömmar bort vad vi håller på att diskutera. Men det är viktigt att klassrådet börjar fungera perfekt, så vi lärare jobbar med det.

Om ordning i klassrummet:

Vad kan en klassföreståndare göra? — Vara konsekvent och klar så att eleverna vet vad man vill. — Ha lämpliga arbetsuppgifter för alla elever (individualisera). — Ta tag i problemen, försöka lösa problemet i gruppen. Det blir jobbigt för klassen, men de ska vänja sig vid att problemelever ska man ta tag i och hjälpa i gruppen. Man ska inte dölja problemet genom att plocka eleven ur klassen t ex. *Orsaker till bråk och oro?* En kvartett pratiga flickor och en jobbig elev som vi tagit över från en annan klass för att hjälpa honom. *Hur*

påverkar du andra lärare? Vi diskuterar på arbetsenhetskonferensen och planerar tillsammans vad vi ska göra (ex på åtgärder: föräldrasamtal, speciella uppgifter för speciella elever). *Vad har du lärt dig detta?* Erfarenheter, idéer från ungar och andra lärare. Jag har *inte* lärt mig något på lärarhögskolan. *Hur är din egen klass?* De jobbar bra, men några är pratiga. 20 elever är lugna, jobbar ansvarsfullt, fungerar som vuxna. En kvartett flickor är pratiga och lite "uppkäftiga". 2—3 pojkar har svårt att koncentrera sig ständigt på skolarbete. En grabb har troligen allvarligare perceptionsstörningar. Han är orolig i kroppen och har svårt att få kontakter med andra kompisar.

Analys av lärare 1:s svar

Svaren från denna lärare är omfattande och uttömmande samt visar en hög svarsstabilitet mellan olika elevvårdsvariabler. Samtliga frågor har besvarats även om läraren inte slaviskt följt delfrågorna utan besvarat dessa i ett större sammanhang. Svarsmängden är en av de största och svaren är mycket tydliga.

Interaktion lärare — elev: Läraren har ett differentierat förhållningssätt mot eleverna. Han talar om eleverna som aktiva, om ömsesidigt handlande och om elevernas ansvar och medverkan. Han talar också om förhållandet mellan honom själv som vuxen och eleven som ung, där den vuxna skall vägleda och hjälpa den unga. Förhållandet mellan denna lärare och eleverna visar ett tydligt subjekt-subjekt-samband.

Pedagogiskt arbete: En planerad helhetssyn, där elevvården är en del av den totala verksamheten, utmärker denna lärares arbete. Bearbetning av beteenden och attityder sker i undervisningssituationer som t ex språk och svenska. Arbetet är medvetet och genomförs med envishet. Läraren ger ett stort antal varierande exempel på hur beteenden kan bearbetas i olika situationer. Detta arbete genomförs inte vid speciella tillfällen utan faller in i det kontinuerliga arbetet till en osynlig pedagogik. Han ger rationella förklaringar till varför vissa beteenden inte kan accepteras av skolan. Eleverna är en ansvarstagande och idégivande part i det pedagogiska arbetet.

Målsättning: Denna lärare talar om ett meningsfyllt skolarbete, som präglas av kontinuitet och helhetssyn. Verksamheten utmärks av fostran till ansvar och medinflytande som sker genom ett demokratiskt arbetssätt. Klassföreståndartid och klassrådsverksamhet används som ett medel i denna fostran. Detta har möjliggjorts genom att flexibelt utnyttja den frihet, som finns. Omsorg om såväl enskilda elever som grupper av elever är en naturlig och planerad del av verksamheten.

Påverkansfaktorer: Denna lärare är medveten om läroplanens skrivningar med mål, frihet och begränsningar. Han uppger att lärarutbildningen inte givit honom kunskaper inom elevvårdsområdet. Han har en uttalad horisontell

påverkansstruktur, där kolleger och elever är både idégivare och stöd vid eventuella problem.

Uttryckssätt: Svaren från denna lärare är väl artikulera och differentierade till innehåll samt konsistenta mellan olika variabler inom elevvårdsområdet. Hans många exempel på olika handlingar är konkreta. Han konstruerar sina uppfattningar och sitt handlande på ett abstrakt sätt utan att relatera handlandet till sin egen person.

Lärare 2: Produktinriktad lärare

Om elevvård:

Vad är elevvård? Att i alla situationer i det dagliga arbetet hjälpa, stödja och bistå eleverna. *Vad innebär detta praktiskt?* Att från problemlösningar som kan verka vara det vanligaste som sker i skolan även försöka bibringa eleverna vissa grundläggande begrepp om exempelvis rätt/orätt, normer ute i samhället, hur man gör eller inte gör, hur man säger eller inte säger o s v. *Vem har givit dig dessa uppgifter?* Dels läroplanen, men framförallt är det, tror jag, ett mer eller mindre självpåtaget arbete, för där kan ju var och en lägga ner hur mycket arbete som helst eller helt enkelt göra det som man måste göra, men inget mer. *Varifrån får du idéerna?* Det ligger väl i det här jobbet att har man hand med ungdom så är det en naturlig del att försöka få eleverna att finna sig själva. Jag tror inte att det går att "läsa" sig till det någonstans. Möjligen kan man genom kontakt med andra lärare eller genom eleverna själva få impulser. *Vilka planer finns för läsåret?* Dels föräldramöten och samtal med enskilda föräldrar och elever, dels försöka planera arbetet så att det passar både klassen och mig själv. Det är ju viktigt att lyssna på eleverna och låta dem komma till tals. Sen tror jag att det är svårt att planera det. Vi talar ju om ett så stort område att det enda sättet är nog att vara flexibel själv och att i alla situationer försöka få in elevvården. Hemska ord förresten. Jag skulle vilja kalla det för "den hjälp som skolan kan ge för att man skall bli en bra människa".

Om klassföreståndarskap:

Hur fördelar ni klassföreståndaruppgifterna? Vi har inte alls delat upp något utan tar båda totalansvar för allt, exempelvis föräldrasamtal, där vi båda deltar, skrivelser hem, klassmoduler m m. *Hur används klassmodultiden?* Information som samlas under veckan, t ex skoltröjor, frånavaro (1 gång/vecka), påminnelser, skoltidning, småpratlar med de små grynen, över beteenden m m. Planering av gemenskapsdagen skedde exempelvis under modultid.

Önskan: Dels som jag gör, men det skulle väl vara "en fjäder i hatten" om det skulle gå att få ett fungerande klassråd, för då skulle våra uppgifter underlättas. *Hinder:* Det är så mycket som klassen måste informeras om och dels är det väl "några stökiga" ungar som försvårar ett mera demokratiskt arbetssätt.

Arbete med sena ankomster:

Samtal: Först en allmän förfrågan, om det senare behövs, kompletterar jag med enskilt samtal. *Innehåll:* Varför kommer du för sent? *Kroppsspråk:* Har ej tänkt närmare på det, men nog står jag oftast, rätt nära, inga gester, ser väl frågande ut? *Elevreaktioner:* Ofta tystnad först. Sedan diverse förklaringar. *Träning av eleverna:* Försöker anknyta till annat. Ex tåg som går bestämda tider, vikten av att som vuxen passa tider m m. *Resultat:* Ofta en förbättring, men det finns "obotliga" elever. *Uppföljning:* Beröm, kontroll. Ja, man ser ju resultatet i stora lärarrummet på frånvarolistorna och där tittar jag varje dag.

Arbete med skolkande elever:

Samtal: Enskilt. *Innehåll:* Varför? Skolkar du? Vad har du gjort i stället för att gå i skolan? Vet dom om det här hemma? Vad tycker du att jag skall göra åt det här? *Kroppsspråk:* Har inte funderat över det, men det är väl stående nära, inga gester. *Elevreaktioner:* Helt olika för olika elever. En del generade över upptäckt, andra ogenerade, likgiltiga, en del fräcka, en del rädda o s v. *Andra metoder:* Samtal hem, kvarsittning kan ju eventuellt också tas till. Kurator kan kopplas in om det är svåra fall. *Resultat:* Ibland lyckas det, men det beror nog mest på att dom elever man tar tag i en gång och som sedan inte skolkar, är de "engångsskolkare" som man har. Mycket svårare när det är frågan om återfallsskolkare och hemmen är medvetna om det och inte ställer upp. *Uppföljning:* Samtal, positiv förstärkning ex.

Kommentar till "En klassföreståndare skall vara lika mot alla"

Man ska behandla alla elever på samma sätt. Ej ha någon "gullegris", som kan få vissa förmåner. Vara konsekvent. Det vet jag ärligt sagt inte, men jag är medveten om problemet och försöker vara observant på mig själv. Jag har otaliga gånger varit självkritisk och funderat över problemet själv. Tro inte att vi lärare inte är medvetna om det här. Det är mycket svårt. Har alltid försökt förklara att vi lärare är vanliga människor med alla de fel och brister som vanliga människor har.

Att vara konsekvent:

Mycket svår fråga som jag inte kan ge ett svar på. Upplever ibland att intresserade, duktiga elever tar mer tid i anspråk än de elever som kanske skulle behöva mer hjälp. Är dock ständigt medveten om detta. *Lätta områden:* Inom de ramar som finns på vår skola för regler och normer. *Svåra områden:* Jag tror att det är i själva undervisningssituationen. Har alltid "Haloeffekten" i åtanke. Alla elever borde ha rätt till samma tid till hjälp, men . . .

Arbete med trivseln i skolan:

Elever trivs om det finns kamratskap, om de får kunskap. *Elever trivs inte:* Kanske svårt anpassa sig till ett kollektiv. *Vad gör du?* Föräldrakontakt, pratar. Försöker själv vara som jag vill elever skall vara och hoppas att de tar intryck. Uppmanar ärlighet, ömhet, omtanke om medmänniskor, hänsyn m m. *Vad gör eleverna?* Vet ej. *Hur får man bort hinder för en god atmosfär?* Samtal, kurator, föräldrar, klinik i nämnd ordning. *Varför skall eleven trivas?* Det är väl viktigt att alla människor trivs med sin arbetsplats. *Trivs du själv?* Ja.

Arbete med tysta elever:

Vad gör du? Mjukstart med små övningar där man först får svara enstavigt, sedan flerstavigt enskilt för mig. Försöka *sakta* bygga upp talförmågan. Har aldrig bearbetat en klass så. Försöker i stället koncentrera mig på eleven och få han/hon att öppna sig. *Varför gör du något för dessa elever?* Viktigt att kunna uttrycka sig. *När lyckas du?* (När eleverna svarar enstavigt — sedan flerstavigt enskilt för mig.)

Arbete med ensamma elever:

Orsaker: Social miljö, brådmogenhet. Kontakter utanför klassrum/skola. *Vad gör du?* Finns inte något generell metod, olika för varje elev. *Hur påverkar du klassen?* Kanske försöker överföra situationer på dem själva för att de skall förstå. *Varför skall alla vara med i gemenskapen?* Klassen fungerar ju bättre. *När lyckas du?* När någon ansträngning ger *synbart* resultat. Ex tysta elever börjar prata. Ensamma elever får gemenskap. Blyga elever . . .
o s v . . .

Vad är ett klassråd?

Äsch! (Det är det där som är så väldigt svårt att få att fungera för våra ungar är så tysta och *vill inte*. Vill inte diskutera, vill inte engagera sig på något sätt.)

Ett klassråd är när klassen sammanträder och diskuterar för att så småningom fatta ett beslut i en fråga . . .

Om ordning i klassrummet:

Vad kan en klassföreståndare göra? (A. RYTA — SKRÄMMA — HOTA — VARA ELAK.) Inte så bra. B. Motivera, skapa lugn genom eget lugn! Ha ett visst mått av humor. "Ta" eleverna på deras sätt. Ej starta med för höga krav utan "höja" dem så småningom. *Orsaker till bråk och oro?* Kiss-toabesök. Det finns mentala 10-åringar i klassen! Sena ankomster, snus. *Hur påverkar du andra lärare?* Det skall inte vara så mycket "blaj". Talar med andra om vikten av kunskap, men anses kanske *statiskt reaktionär*. *Var har du lärt dig detta?* Finns ingen utbildning på det någonstans. Det varierar från klass till klass. *Hur är din egen klass?* Relativt lugn.

Analys av lärare 2:s svar

Svaren från denna lärare uppvisar en varierande stabilitetsgrad mellan olika variabler inom elevvårdsområdet. Det finns framför allt en diskrepans mellan uttalade uppfattningar och praktiskt handlande. Svarsmängden är medelstor. Samtliga frågor har besvarats.

Interaktion lärare — elev: Denna lärare talar om eleverna som ett objekt för sitt handlande, dels genom skolans påverkan i fråga om acceptabla beteenden och dels genom de kunskaper, som eleven skall få. Det är en vuxens förhållande till barn. Han talar visserligen om att lyssna på eleverna, men han säger inte att de har inflytande eller är aktiva ansvarstagande människor. Det är medvetet subjekt-objekt-förhållande.

Pedagogiskt arbete: Läraren har ett snävt verksamhetsfält inom elevvården, där regler och normer dominerar. Han använder undervisningssituationer och alla aktuella tillfällen till att bearbeta attityder och beteenden. Samtalen med eleverna är föreskrivande eller utfrågande. Läraren använder påpassligt de situationer som uppstår för att med sin fysiska närvaro kontrollera eller demonstrera ett acceptabelt beteende. Pedagogiken kan sägas vara synlig.

Målsättning: Det mål denna lärare har för sitt arbete är dels att ge goda kunskaper och dels att förmedla vissa normer som t ex ärlighet, omtanke och hänsyn. De medel i form av klassråd och klassföreståndartid, som ges genom läroplanen, ses som en pålaga, som inte är genomförbar på grund av elevernas ovilja. Ett flexibelt utnyttjande av tillgängliga resurser (t ex att klassföreståndarna tar var sin grupp elever under klassföreståndartiden med olika ar-

betssätt) görs inte. Omsorg och omtanke om eleverna genomsyrar kontakten mellan lärare och elever.

Påverkansfaktorer: Denna lärare är väl medveten om läroplanens föreskrifter. Han lär av erfarenhet och får möjligen idéer av kolleger. Han anser inte, att man kan lära sig något om elevvård genom utbildning eller genom skrifter. Påverkansstrukturen är vertikal, där ärenden överlämnas t ex till kurator. Man kan inte se någon tendens till samarbete utom med klassföreståndarkollegan.

Uttryckssätt: Svaren är halvartikulerade och på vissa frågor diffusa. Få och likartade exempel på handlingar uppges, där läraren själv är föredöme och norm. Uttalade uppfattningar och exempel på praktiskt handlande överensstämmer inte alltid.

Lärare 3: Probleminriktad lärare

Om elevvård:

Vad är elevvård? Att med utgångspunkt från elevens situation i skolan kunna förebygga och hjälpa tillrätta med problem som inverkar på arbete och allmän trivsel i skolan. *Vad innebär detta praktiskt?* I min undervisning har jag bara två elever ur min egen klass. Sammanträffande med hela klassen sker enbart på klassmodulerna. Då jag alltid har klassens schema till hands, kan jag passa eleverna på raster eller vid viktigare meddelanden "störa" pågående lektioner. Jag försöker så ofta som möjligt "visa" mig för min klass på deras raster, så att inte kontakterna sker för sällan. Har jag inget meddelande från lärarskapet, finns det alltid några andra frågor att ta upp (inte nödvändigtvis om skolan). *Vem har givit dig dessa uppgifter?* Hör till tjänsten, men faller sig självklart när man får gehör hos eleverna, som man ställer upp för. *Varifrån får du idéerna?* Till viss del av egna och andras misstag i det förgångna, som man försöker rätta till. Givetvis även genom skriftliga meddelanden och instruktioner från konferenser och tidskrifter. *Vilka planer finns för läsåret?* Ingen skriven planering. Då nya idéer dyker upp får man pröva dem, i övrigt på rutin. Följer upp vad som händer med varje elev och försöker fort och på bästa sätt rätta till eller lindra problem, som kan uppstå.

Om klassföreståndarskap:

Hur fördelar ni klassföreståndaruppgifterna? Vi känner gemensamt ansvar för allt som berör klassen. Båda vet vi i regel vad som är aktuellt och kommer överens om vem som skall handha frågorna med klassen. Klassmodultiden delas lika. *Hur används klassmodultiden?* Frånvarorapporteringen genom-

gås. Vid eventuellt grövre anmärkning mot elev ombeds denne stanna kvar för enskilt samtal. Man hör efter om någon har något problem eller spörsmål, som bör tas upp och kanske föras vidare till husrådet. Meddelanden som kommit i lärarfacken framförs. *Önskan:* Kan inte tänka mig något annat realistiskt sätt än som sker nu! Möjligen skulle klassrådsrepresentanterna kunna leda klassmodulerna. *Hinder:* Svårt att få villiga elever att ställa upp som ansvariga och leda klassmodulen.

Arbete med sena ankomster:

Samtal: Vid allvarliga eller upprepade förseelser enskilt, vid mindre enstaka förseelser inför hela klassen. *Innehåll:* Undervisningen störs så att det blir avbrott i lektionen och läraren får upprepa vad som redan meddelats övriga klassen. Viktigt lära sig hålla tider för kommande arbetsliv ute i samhället. *Kroppsspråk:* Sitter gärna nära eleven. Håller ögonkontakt med bestämt ansiktsuttryck. *Elevreaktioner:* Lovar med förläget uttryck att bättra sig. *Träning av eleverna:* - - - *Resultat:* Oftast rättar sig eleverna omgående eller annars efter ytterligare påpekande. *Uppföljning:* Beröm ges vid positivt resultat. Kontrollen sker medelst upplysningar från undervisande lärare till mig som klassföreståndare.

Arbete med skolkande elever:

Samtal: Enskilt samtal. *Innehåll:* Vad orsakade skolket? Är det något legalt skäl till frånvaron skall klassföreståndaren snarast möjligt meddelas. Vid upprepning av skolkning måste jag ringa dina föräldrar. Du vet att du missar undervisningen och får svårt att följa med i fortsättningen om du slarvar med närvaron. *Kroppsspråk:* Sitter gärna nära eleven och försöker föra förtroligt men bestämt samtal. *Elevreaktioner:* Ofta förläget medgivande att han gjort fel och lovar bättring. *Andra metoder:* Att eleven får läsa in extra den förloerade tiden, om möjlighet till övervakning finns. *Resultat:* I de flesta fall bättring. I enstaka fall hjälper inte ens föräldraingripande. *Uppföljning:* Kontrollerar deras närvaro hos de lärare som undervisar eleven ifråga. Ber om besked så fort skolk misstänks för att kunna åtgärda medan det är så "färskt" som möjligt.

Kommentarer till "En klassföreståndare skall vara lika mot alla"

Det gäller att trots elevers olika studieförmåga, uppförande och flit försöka ge varje elev vad som är lämpligt just för honom och på så sätt dela med sig lika åt alla. Jag försöker hjälpa eleverna i olika avseenden där de inte lever upp till vad huvuddelen av kamraterna presterar. Ofta får man intrycket av

att vissa elever är likgiltiga och man försöker då förklara för dem vilken nytta de har av vad de lär för fortsatt utbildning eller i arbetslivet (som allmänbildning om ej annat).

Att vara konsekvent:

Elever som gör sitt yttersta men har svårt att hänga med i undervisningen får gärna mer stöd än elever som klarar sig på egen hand och ofta får "vänta in" de som släpar efter. *Lätta områden:* Då det gäller ordningsregler är det lättast att vara konsekvent mot samtliga elever. *Svåra områden:* I undervisningen är man inkonsekvent i behandlingen av å ena sidan elever som är skötsamma och å andra sidan de som är störande.

Arbete med trivseln i skolan:

Elever trivs om de känner gemenskap med kamrater som delar de bekymmer som kan dyka upp. Har lagom förväntningar på sig hemifrån. *Elever trivs inte:* Kan känna sig isolerade från kamraterna. Kan inte leva upp till vad hemmet fordrar eller väntar sig av dem. *Vad gör du?* Söker ändra arbetsuppgifterna så intresset vaknar för arbetet. Försöker uppmärksamma varje elev så att ingen känner sig åsidosatt. *Vad gör eleverna?* Tillrättavisar stökiga kompisar som stör lektionerna genom prat och oväsen. *Hur får man bort hinder för en god atmosfär?* Försöker så fort som möjligt ingripa där något gått snett så eleverna känner att läraren verkligen ställer upp för dem. *Varför skall elever trivas?* Trivs eleverna underlättas lärarnas och elevernas arbete avsevärt. Problemen med skolk och bråk försvinner och intresset för arbetet blir bättre. *Trivs du själv?* Mycket bra!

Arbete med tysta elever:

Vad gör du? Försöker aktivera dem med enklare uppdrag inom klassen. Låter klassen förstå att alla skall få möjlighet medverka och spela en roll i klassgemenskapen. *Varför gör du något för dessa elever?* För deras egen trivsel och för att förhindra att inga allvarigare problem skall uppstå senare. *När lyckas du?* När de övriga i klassen förstår att ta hänsyn till och uppmärksamma vad de tystlåtna kan ha att säga. Genom uppmuntran.

Arbetet med ensamma elever:

Orsaker: Är utan kamrater. Är annorlunda. Svaga, psykiskt eller fysiskt. *Vad gör du?* Måste aktivera honom medelst uppdrag som berör klassen och som kan leda till egna initiativ. *Hur påverkar du klassen?* Påpeka att den ensamma måste ges en chans att vara med aktivt i vad som händer. *Varför skall alla*

vara med i gemenskapen? Alla skall ha möjlighet att påverka vad som berör klassen. *När lyckas du?* Då alla i klassen förstår att ta hänsyn till de "udda" kamraterna och ger dem chansen att komma in i gemenskapen.

Vad är ett klassråd?

Klassrådet består av samtliga elever i klassen. Två klassrådsrepresentanter (plus två suppleanter) är valda av klassen för att föra eventuella frågor vidare till elevrådet i sitt hus.

Om ordning i klassrummet:

Vad kan en klassföreståndare göra? Försöka aktivera ointresserade elever med uppgifter som engagerar dem. Ge korrekta och bestämda tillrättavisningar vid störningar i klassen. *Orsaker till bråk och oro?* Ointresse för undervisningen hos några få elever och som därför gärna stör genom att syssla med ovidkommande ting. *Hur påverkar du andra lärare?* Informerar om de aktuella elevernas egenheter, eftersom jag som klassföreståndare får uppgifter om eleverna från flera håll. *Var har du lärt dig detta?* Till största del genom erfarenhet. *Hur är din egen klass?* Ovanligt lugn och trevlig enligt flertalet lärare.

Analys av lärare 3:s svar

Svaren från denna lärare visar genomgående svarsstabilitet mellan olika variabler. Samtliga frågor har plikttroget besvarats. Svarsmängden är medelstor.

Interaktion lärare — elev: Denna lärare iakttar eleverna och agerar endast om så erfordras. Handlandet är inte planerat utan är av verkställande natur. Det är ett allmänt subjekt-objekt-förhållande mellan lärare och elever.

Pedagogiskt arbete: Läraren uttrycker en önskan att skolgången för eleverna skall bli så problemfri som möjligt. Insatserna från läraren är beroende av den uppkomna situationen (ad hoc). Samtalen är utfrågande eller föreskrivande. Arbetet att lämna information, kontrollera och undanröja problem är beroende av fysisk närvaro. Detta ger en synlig pedagogik inom ett snävt verksamhetsfält.

Målsättning: Denna klassföreståndare vill undanröja eventuella problem och få en fungerande klassrumssituation. Eftersom läraren själv endast undervisar några få elever i klassen, innebär det att han söker upp eleverna varhelst de befinner sig för att lämna information och fråga efter elevernas bekymmer..

Påverkansfaktorer: Han är medveten om en lärares arbetsuppgifter som utföres enligt instruktioner. Läraren tillvaratar den kunskap, som ges inom skolan och tillsammans med erfarenhet och iakttagelser av andras misstag får han impulser till arbetet. Påvekansstrukturen är vertikal.

Uttryckssätt: Läraren ger direkta svar på frågorna. Svaren är allmänt hållna. Få konkreta exempel på handlingar ges. Han säger t ex att ensamma elever skall aktiveras genom uppdrag, men ger inte exempel på vad detta innebär. Svaren visar överensstämmelse mellan uppfattning och handling inom ett snävt verksamhetsfält.

Bilaga 1

Elevernas frågeformulär

EI:1 Vilka egenskaper tycker Du är viktigast hos en klassföreståndare?

EI:2 Vad skall en klassföreståndare göra för sin klass?

EI:3 Vad skall en klassföreståndare göra för enskilda elever?

EII:1 I de flesta klasser finns två klassföreståndare. Vad gör de på klassmodulerna? Tänk först på den ena och sedan på den andra och skriv därefter vad de gör. Fundera på vad de gör mer för klassen t ex på raster, gemenskapsdagar, samtal till föräldrar, samtal med elever och anordningar för klassen. (Du behöver inte skriva lärarnas namn!) Vad gör de tillsammans?

Frågorna i detta formulär handlar om två företeelser, som du som elev ofta möter i din klass, nämligen att en elev kommer för sent och att en elev är borta utan giltigt förfall (skolkar). Du själv kommer kanske aldrig för sent, men du vet och ser vad klassföreståndarna säger eller gör. Detsamma gäller skolkning. Mina frågor gäller alltså vad dina *klassföreståndare* gör åt sena ankomster och skolk.

E III:1 Hur pratar klassföreståndarna med eleven som kommit för sent?

() enbart med eleven

() med eleven inför hela klassen

() med hela klassen

(Om det varierar kan du sätta en etta för det vanligaste sättet.)

E III:2 Hur tycker du att läraren skall prata med eleven?

E III:3 Vad säger klassföreståndarna till denna elev?

E III:4 Vad skulle du säga till en elev som kommer för sent till lektionerna, om du vore läraren?

E III:5 Beskriv vilket ansiktsuttryck läraren har, när han/hon pratar med eleven om för sen ankomst?

E III:6 Vilka gester gör läraren?

E III:7 Hur reagerar eleven på lärarens tillsägelse?

E III:8 Gör klassföreståndarna något mer för att eleven skall ändra sina vanor?

E III:9 Vad skulle du göra mer om du vore lärare?

E III:10 Tänk dig att en elev i din klass skolkat. Hur pratar klassföreståndarna med denne elev?

() enbart med eleven

() med eleven inför klassen

() med hela klassen

E III:11 Hur tycker du att han/hon skall prata med eleven?

E III:12 Vad tror du att läraren säger till eleven?

E III:13 Vad skulle du säga till eleven, om du vore läraren?

E III:14 Hur reagerar eleven när läraren pratar om skolk?

E III:15 Vad gör läraren ytterligare för att elever inte skall skolk?

E III:16 Vad skulle du göra, om du vore lärare, för att elever inte skall skolk?

Här kan du skriva, om det är något mer du tänker på när det gäller sena ankomster och skolk.

EIV:1 "En klassföreståndare skall vara lika mot alla".

Ge exempel när din klassföreståndare *inte* är lika mot alla i klassen.

EIV:2 Ge exempel när din klassföreståndare är lika mot alla i klassen.

EIV:3 Pricka in på skalan hur din klassföreståndare handlar mot klassen inom följande områden: (Sätt ett kryss vid en siffra)

	alltid lika	1	2	3	4	5	6	mycket olika
a) ger lov till elever								
b) är vänlig								
c) lyssnar på elever								
d) kontakt med elever								
e) behandlar sen ankomst								
f) skäller på elever								
g) berömmar elever								
h) bryr sig om elever								
i) ställer upp för elever								
j) rättvis mot elever								
k) säger ifrån till elever								

E V:1 Tror du att eleverna i din klass trivs i skolan?

() ja, hur många

() nej, hur många

EV:2 Varför trivs vissa elever?

E V:3 Varför trivs vissa elever inte i skolan?

E V:4 Vad gör din klassföreståndare för en elev, som inte trivs?

E V:5 Vad gör klassföreståndarna för att hela klassen skall trivas?

E V:6 Vad gör ni elever för att det skall vara trevligt i klassen?

E V:7 Finns det något, som hindrar en bra anda i klassen?

E V:8 Tror du att dina klassföreståndare trivs med er?

E V:9 Vet du om någon elev i din klass känner sig ensam och utanför gemenskapen?

() ja, hur många

() nej.

E V:10 Varför är en elev utanför och känner sig ensam?

E V:11 Vad gör klassföreståndaren för en sådan elev?

E V:12 Vad gör ni elever för en sådan elev?

E V:13 Det finns blyga, tysta och fåordiga elever i varje klass. Vad gör dina klassföreståndare för att dessa skall träda fram?

E V:14 Vad gör ni elever för dessa elever?

E VI:1 Ibland diskuterar ni fel och svårigheter på skolan med era klassföreståndare. Berätta hur ofta det förekommer, att ni tar itu med nedanstående områden:

- | | ofta | ibland | sällan | aldrig |
|---|------|--------|--------|--------|
| a. ändrar schemat för eleverna | | | | |
| b. vad eleverna gör på rasterna | | | | |
| c. förhållanden i matsalen | | | | |
| d. diskuterar innehållet i undervisningen | | | | |
| e. försöker ändra innehållet i undervisningen | | | | |
| f. diskuterar arbetssätt | | | | |
| g. försöker ändra arbetssätt | | | | |
| h. prao | | | | |
| i. diskuterar andra lärare | | | | |
| j. diskuterar svårigheter för vissa elever | | | | |
| k. klassens uppförande | | | | |
| l. vissa elevers uppförande | | | | |
| m. förstörelse på skolan | | | | |
| n. elevmedverkan i kök, städ, Träffen | | | | |
| o. fördelning av prov | | | | |

E VI:2 Inom vilka områden får ni elever vara med och bestämma?

- | | | | | |
|------------------------------------|------|--------|--------|--------|
| a. hur klassrummet skall vara | ofta | ibland | sällan | aldrig |
| b. skolmiljön i allmänhet | | | | |
| c. innehåll i olika ämnen | | | | |
| d. arbetssätt i olika ämnen | | | | |
| e. hur redovisningar skall gå till | | | | |
| f. antalet prov | | | | |
| g. uppläggning av ev studiebesök | | | | |
| h. klassmodulsinnehåll | | | | |
| i. innehåll i hussamlingar | | | | |
| j. gruppsammansättningar | | | | |

E VI:3 Vad är ett klassråd?

E VI:4 Försök att besvara följande frågor med ja eller nej. Frågorna gäller hela din klass och alltså inte enbart dig själv.

a. Kan ni fördela arbetsuppgifter?	ja	nej
b. Kan ni göra bra redovisningar?	ja	nej
c. Har ni ordnat någon utställning?	ja	nej
d. Hjälper ni någon gång yngre elever?	ja	nej
e. Jobbar ni för en bra skolmiljö?	ja	nej
f. Pratar ni förnuftigt i diskussioner?	ja	nej
g. Lyssnar ni på varandra i diskussioner?	ja	nej
h. Respekterar ni sådana som har andra åsikter än ni själva?	ja	nej
i. Löser ni problem, som tar lång tid och är svåra att finna lösning på?	ja	nej
j. Har alla elever samma värde?	ja	nej
k. Talar ni alltid sanning?	ja	nej
l. Har pojkar och flickor samma värde?	ja	nej
m. Försöker ni minska andra elevers lidande?	ja	nej
n. Är eleverna i din klass självständiga?	ja	nej
o. Får en elev i din klass säga vad hon vill?	ja	nej
p. Får man ha vilken politisk uppfattning som helst?	ja	nej
q. Får man vara religiös i din klass?	ja	nej

E VII:1 Är det mycket bråk och oro i din klass eller är det lugn och tyst?

E VII:2 Varför blir det bråk på vissa lektioner?

E VII:3 Varför tror du lärarna vill ha lugn och ro på lektionerna?

E VII:4 Om du vore lärare. . . Hur skulle du då göra för att få lugn och arbetsro på lektionerna?

E VIII:1 Vad har er klass i allmänhet gjort på tisdagsmodulen?

Sätt en etta för det vanligaste, en tvåa för nästa o s v. Stryk det som inte passar.

- () läst Sara
- () kollat frånvaron
- () pratat om klassens trivsel
- () slutat tidigare
- () delat ut viktiga papper
- () haft klassråd
- () planerat skolarbete och lektioner
- () pratat om skolresor, utflykter och gemensamma aktiviteter
- () pratat om elevernas ordning och uppförande

- ☐ haft roligt tillsammans
- ☐ diskuterat aktuella händelser i samhället
- ☐

E VIII:2 Vad har er klass i allmänhet gjort på fredagsmodulen?

Sätt en etta för det vanligaste, en tvåa för nästa o s v. Stryk det som inte passar.

- ☐ kollat frånvaron
- ☐ pratat om klassens trivsel
- ☐ slutat tidigare
- ☐ delat ut viktiga papper
- ☐ haft klassråd
- ☐ pratat om hur arbetat varit under veckan
- ☐ pratat om skolresor, utflykter och gemensamma aktiviteter
- ☐ pratat om elevernas ordning och uppförande
- ☐ haft roligt tillsammans
- ☐ diskuterat aktuella händelser i samhället
- ☐

E VIII:3 Du har haft två klassföreståndare.

- a) Har de passerat bra ihop?
- b) Har de jobbat på likadant sätt?
- c) Vilket råd vill du ge skolledningen, när den skall välja ut klassföreståndarepar i fortsättningen?

E IX:1 Vilken egenskap tycker du är viktigast för en klassföreståndare?

Rangordna dem med en etta för den viktigaste o s v.

- ☐ Att han/hon är snäll
- ☐ Att han/hon är hygglig
- ☐ Att han/hon håller ordning och är bestämd
- ☐ Att han/hon är lagom sträng
- ☐ Att han/hon är rättvis och opartisk
- ☐ Att han/hon kan lära ut och förklara bra
- ☐ Att det går lätt att prata med henne/honom
- ☐ Att han/hon är trevlig

E IX:2 Vilken uppgift är viktigast för en klassföreståndare.

Sätt en etta för den viktigaste o s v.

- ☐ Att ge tydlig och bra information
- ☐ Att bry sig om klassen
- ☐ Att vara mycket tillsammans med klassen
- ☐ Att få klassen att trivas
- ☐ Att hålla ordning på klassen

- () Att ha kontakt med föräldrarna
- () Att göra utflykter eller resor med klassen
- () Att lyssna och prata och försöka förstå klassen

Bilaga 2

Lärarnas frågeformulär

LI:1 Hur definierar Du begreppet elevvård?

LI:2 Vad innebär elevvård konkret för Dig i Ditt dagliga arbete som klassföreståndare?

LI:3 Vem (eller vad) har givit Dig dessa elevvårdande uppgifter?

LI:4 Varifrån får Du idéer och impulser till hur elevvårdsarbete skall utföras?

LI:5 Hur planerar Du elevvårdsarbetet i Din egen klass detta läsår?

LII:1 Hur delar ni klassföreståndaruppgifterna i klassen?

LII:2 Hur använder ni klassmodultiden i din klass?

LII:3 Hur skulle du vilja använda klassmodultiden?

LII:4 Vad hindrar dig att arbeta på annat sätt under klassmodultiden?

L III:

Frågorna i denna enkätomgång handlar om två företeelser, som du möter dagligen bland eleverna i din klass, nämligen sena ankomster och frånvaro utan giltig orsak (skolk).

Jag har försökt att göra frågorna så korta som möjligt, därför är de fler till antalet. Jag är tacksam om du vill sätta ett streck eller ange skäl till att du inte svarar på en viss fråga (vill inte, kan inte, vet inte. . .).

Teori: Antag att dina elever skall lära sig länsbokstäverna, t ex att Örebro län har bokstaven T. Antag också att denna vetskap är väsentlig för eleverna. Alldeles säkert funderar du ut något bra sätt på vilket eleverna kan öva in denna kunskap. Du kanske berättar om länsindelningens tillkomst och geografiska fördelning av bokstäverna. Du har kanske stenciler och kartor, där eleverna kan öva detta. Kanske ett läns pussel och ett test som avslutning. Förmodligen använder du flera metoder, om det är en viktig vetskap för eleverna.

Du har ett bestämt mål med undervisningen, metoderna vid inlärandet varierar och ibland testar du resultatet.

(Exemplet är valt för att det är illustrativt.)

Jag anser att många beteenden och företeelser kan bearbetas på samma sätt. Målet är att den enskilde eleven t ex skall passa tider och fostras till goda vanor. Resultatet kan du iaktta om en förbättring sker. Mina frågor gäller nu alltså vilka metoder du använder för att eleven skall lära sig att passa tider och att inte skolka.

L III:1 Har du tänkt på samma sätt som jag skisserat ovan?

☐ ja

☐ nej

L III:2 Håller du med mig att ovanstående resonemang även gäller för attitydbearbetning?

☐ ja

☐ nej

L III:3 Har du erfarenheter att jobba på detta sätt?

☐ ja

☐ nej

L III:4 Pratar du med eleven enskilt eller med/inför hela klassen?

L III:5 Försök att beskriva så ordagrant som möjligt vad du säger till en elev som inte passar tider.

L III:6 Vilket kroppsspråk har du, när du talar med eleven?

(Står - sitter, långt från - nära, gester, ansiktsuttryck.)

L III:7 Hur reagerar elever i allmänhet?

L III:8 Hur tränar du enskilda elever eller hela elevgrupper att passa tider?

L III:9 Vad blir resultatet av ditt arbete?

L III:10 Hur följer du sedan upp arbetet? (Beröm, kontroll. . .)

Ett annat problem, som du som klassföreståndare har, är när eleverna flyr arbetet genom att försvinna från lektioner, skolka.

L III:11 Pratar du med eleven enskilt eller inför/med hela gruppen?

L III:12 Försök att punktvis skriva ner vad du säger till en elev, som skolkat.

L III:13 Vilket är ditt kroppsspråk, när du talar med eleven?

L III:14 Hur reagerar eleven i allmänhet?

L III:15 Använder du några andra metoder för att få eleven att sluta skola (mer än att prata)?

L III:16 Vad blir resultatet av ditt arbete?

L III:17 Hur följer du sedan upp arbetet med skolkande elever?

Har du övriga synpunkter på dessa två företeelser skriv ner tankarna på ett löst blad och bifoga detta.

L IV:1 "En klassföreståndare skall vara lika mot alla elever".
Kommentera detta påstående:

L IV:2 Hur gör du rent praktiskt för att leva upp till påståendet ovan?

L IV:3 Hur förklarar du för eleverna om du inte lyckas leva upp till detta påstående?

L IV:4 Vi i skolan talar ofta om att vara konsekventa gentemot eleverna. Försök att ge mig exempel ur din egen erfarenhet då du *inte* var konsekvent.

L IV:5 Inom vilka områden är det lättast att vara konsekvent?

L IV:6 Inom vilka områden är det svårast att vara konsekvent?

Många elevsvar på frågan om en klassföreståndares uppgifter handlade om främjandet av trivsel och gemenskap i klassen. Frågorna i detta formulär inriktas därför just på detta område. Alltså vad du som klassföreståndare gör för att få en bra och trivsamt and och sammanhållning i klassen samt ett fint förhållande mellan eleverna. Som tidigare fokuseras frågorna på de konkreta handlingar, som du gör.

L V:1 Tycker du att eleverna i din klass är glada, positiva och trivs i skolan?

() ja, hur många

() nej, hur många

L V:2 Varför trivs vissa elever?

L V:3 Varför trivs vissa inte?

L V:4 Vad gör du för en elev, som inte trivs (mer än pratar med denna)?

L V:5 Vad gör du för att skapa en god anda i klassen?

L V:6 Vad gör eleverna för att få en bra miljö i klassen?

L V:7 Vad gör du för att få bort ev hinder för den goda atmosfären?

L V:8 Varför tycker du det är viktigt att eleverna trivs?

L V:9 Trivs du själv i din klass?

Det finns också blyga, tysta, försagda och fåordiga elever i varje klass.

L V:10 Vad gör du för dessa elever?

L V:11 Hur bearbetar du klassen för att dessa elever skall få en chans att träda fram (mer än pratar)?

L V:12 Varför gör du något för dessa elever?

L V:13 När lyckas du få tysta elever att agera i klassen?

L V:14 Finns det i din klass någon elev, som verkar vara ensam och utanför gemenskapen?

() ja, hur många

() nej

L V:15 Vad är orsaken till att elever är utanför?

L V:16 Vad gör du (mer än pratar) för att en ensam elev skall komma in i klassen?

L V:17 Hur försöker du påverka klassen att ta till sig en ensam elev?

L V:18 Varför är det viktigt att alla elever är med i klassgemenskapen?

L V:19 När lyckas du i dina ansträngningar med detta arbete?

L VI:1 Ibland diskuterar du fel och svårigheter i skolan med eleverna i din klass. Hur ofta tar ni upp nedanstående områden?

- | | | | | |
|--|------|--------|--------|--------|
| a. schemafrågor | ofta | ibland | sällan | aldrig |
| b. rastverksamhet | | | | |
| c. förhållandet i matsalen | | | | |
| d. diskuterar innehållet i undervisningen | | | | |
| e. ändrar innehållet i undervisningen | | | | |
| f. diskuterar arbetssätt | | | | |
| g. försöker ändra arbetssätt | | | | |
| h. prao | | | | |
| i. diskuterar andra lärare | | | | |
| j. diskuterar svårigheter för vissa elever | | | | |
| k. klassens uppförande | | | | |
| l. vissa elevers uppförande | | | | |
| m. förstörelse på skolan | | | | |
| n. elevmedverkan i kök, städ, Träffen | | | | |
| o. fördelning av prov | | | | |

L VI:2 Inom vilka områden får eleverna vara med och bestämma?

- | | | | | |
|------------------------------------|------|--------|--------|--------|
| a. hur klassrummet skall vara | ofta | ibland | sällan | aldrig |
| b. skolmiljön i allmänhet | | | | |
| c. innehåll i olika ämnen | | | | |
| d. arbetssätt i olika ämnen | | | | |
| e. hur redovisningar skall gå till | | | | |
| f. antalet prov | | | | |
| g. uppläggning av ev studiebesök | | | | |
| h. klassmodulsinnehåll | | | | |
| i. innehåll i hussamlingar | | | | |
| j. grupsammansättningar | | | | |

L VI:3 Vad är ett klassråd?

L VI:4 Försök att gradera din klass på skalan mellan ja och nej.

- | | | |
|---------------------------------|----|-----|
| a. Fördelar arbetsuppgifter bra | ja | nej |
| b. Gör bra redovisningar | ja | nej |
| c. Har ordnat någon utställning | ja | nej |

d. Hjälper någon gång yngre elever	ja	nej
e. Jobbar för en bra skolmiljö	ja	nej
f. Pratar förnuftigt i diskussioner	ja	nej
g. Lyssnar på varandra i diskussioner	ja	nej
h. Respekterar andras åsikter	ja	nej
i. Löser långsiktiga och svåra problem	ja	nej
j. Eleverna har alla samma värde (för varandra)	ja	nej
k. Talar alltid sanning	ja	nej
l. Flickor och pojkar har samma värde	ja	nej
m. De försöker minska andra elevers ev lidande	ja	nej
n. De är självständiga och fria	ja	nej
o. De vågar säga vad de vill	ja	nej
p. Det är politisk frihet i klassen	ja	nej
q. Det är religiös frihet i klassen	ja	nej

En klassföreståndare skall "hålla ordning i klassen", "få tyst på klassen", "undvika och dämpa bråk på lektion" och "skapa lugn", säger eleverna i sina svar på denna undersökning.

L VII:1 Vad kan man som lärare göra för att skapa lugn i en klass?

L VII:2 Vad orsakar bråk och oro i *din* klass?

L VII:3 Hur påverkar du andra lärare så att eleverna i din klass skall få en lugn arbetsmiljö?

L VII:4 Var har du lärt dig, hur man skall få arbetsro i en klass?

L VII:5 Hurudan är din klass, lugn eller bråkig?

L VIII:1 Hur har du i huvudsak använt klassmodultiden detta läsår?

Rangordna aktiviteterna med en etta för den oftast förekommande o s v.
Stryk det som inte är tillämpligt.

- () läst och kommenterat Sara
- () lämnat meddelanden av olika slag
- () kontrollerat frånvaron
- () bedrivit klassrådsverksamhet
- () planerat undervisning och skolarbete
- () diskuterat ordnings- och uppförandeproblem
- () skällt på eller berömt klassen
- () diskuterat och löst praktiska problem
- () använt tiden till kontakt med eleverna
- () diskuterat aktuella händelser i samhället

- ☐ fostrat eleverna
- ☐ haft avkoppling och trivselstunder
- ☐ haft roligt tillsammans

L VIII:2 Vilken är den viktigaste fördelen med dubbelt klassföreståndarskap? Rangordna alternativen och stryk de som inte passar dig.

- ☐ att man kan dela tiden för klassmodulerna
- ☐ att man kan dela på rutinarbetet
- ☐ att man kan dela på föräldrakontakterna
- ☐ att man kan dela på elevkontakterna
- ☐ att man har någon att samråda och tala med
- ☐ att arbetsbördan inte blir så stor
- ☐ det finns inga fördelar alls, jag skulle helst vara ensam
- ☐ att man kan olika roller och kompletterar varandra
- ☐
- ☐

L VIII:3 Vilket har varit det största hindret i klassföreståndararbetet under detta läsår? Rangordna alternativen med en etta för största hindret.

- ☐ det har inte funnits några hinder
- ☐ negativa och ovilliga elever
- ☐ tidsbrist / för korta klassmoduler
- ☐ tidsbrist / för mycket påtvingad informationsplikt
- ☐ egen ovilja och tröghet
- ☐ för dålig elevkänedom
- ☐ jag har haft klassen för kort undervisningstid
- ☐ klassföreståndarparet har varit för omaka
- ☐ för stor klass
- ☐ en elevgrupp som "styr" samtalen och dominerar för mycket
- ☐ "stökiga" ungar
- ☐
- ☐

L IX:1 Ange med ett kryss den sats, som du tycker passar bäst in på elevvård.

- ☐ Elevvård är att ge gott inflytande och vuxenpåverkan
- ☐ Elevvård är att eleverna skall gå igenom skolan så oskadade som möjligt till kropp och själ.
- ☐ Elevvård är att bry sig om eleverna
- ☐ Elevvård är att stödja och ta hand om dem som har problem.
- ☐ Elevvård är att eleverna skall fungera och trivas i skolan.
- ☐ Elevvård är att ha en dialog mellan elev och vuxen.

- () Elevvård är att sätta en enskild elevs problem före undervisningen.
- () Elevvård är att motverka att eleverna får svårighet i skolarbetet.

L IX:2 Vem eller vad har gett dig elevvårdande uppgifter?

Sätt ett kryss.

- () De är en del av klassföreståndaruppgifterna.
- () Jag har själv tagit på mig uppgifterna genom mitt intresse för människor.
- () De ligger i lärarjobbet.
- () Genom erfarenhet som lärare.
- () Andra lärare och skolledningen.
- () Ingen.
- () Mitt samvete.

L IX:3 Var får du i allmänhet bästa impulserna till elevvårdsarbetet?

Sätt ett kryss.

- () genom egna funderingar
- () från elever och andra ungdomar
- () från elevernas föräldrar
- () från kolleger, skolledning och skolpersonal
- () ur läroplanen
- () från fackpressen
- () från pedagogisk litteratur
- () från skoldebatten
- () från studiedagar
- () genom sunt förnuft
- ()

1. *Inga Elgqvist-Saltzman* 1976: Vägen genom universitetet. En forskningsöversikt och en empirisk analys av några studievägar inom filosofisk fakultet i Umeå 1968—1975.
2. *Sverker Lindblad* 1976: Simulering i undervisning. En kritisk granskning av artificiell praktik i allmänutbildning.
3. *Urban Dahllöf* 1977: Reforming Higher Education and External Studies in Sweden and Australia.
4. *Leif Isberg* 1978: Arbetsuppgifter, krav och utbildning. En studie rörande domarproblematiken inom lagspelet fotboll.
5. *Mats Myrberg* 1978: Towards an Ergonomic Theory of Text Design and Composition.
6. *Henry Werlinder* 1978: Psychopathy: A History of the Concepts. Analysis of the Origin and Development of a Family of Concepts in Psychopathology.
7. *Håkan Jenner* 1979: Mål och verklighet i ett terapeutiskt samhälle. En process- och effektstudie av en behandlingsinstitution för drogmissbrukare.
8. *Christer Stensmo* 1979: Kollektivet Trollängen. En utvärdering på organisationsnivå.
9. *Lars Ryhammar* 1979: Barn och trafikundervisning. En undersökning i grundskolans årskurser 3—6.
10. *Agnes Nobel* 1979: Boken i skolan. En analys med särskild inriktning på bibliotekets funktion i grundskolan.
11. *Annika Andræ* 1980: Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstadium.
12. *Britta Ericson* 1980: Lässvårigheter och emotionell störning.
13. *Karl-Georg Ahlström & Maud Jonsson* 1980: Flexible Grouping of Pupils and Team-work between Teachers.
14. *Ola Westin* 1981: On Political Socialization and Education: Investigations into an Argumentation for a Good Political Belief System.
15. *Gunnar Berg* 1981: Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv.
16. *Birgitta Willén* 1981: Distance Education at Swedish Universities. An Evaluation of the Experimental Programme and a Follow-up Study.
17. *Magnus Söderström* 1981: Personalutveckling i arbetslivet och återkommande utbildning. Några problem och utvecklingsmöjligheter.
18. *Lars Holmstrand* 1982: English in the Elementary School: Theoretical and Empirical Aspects of the Early Teaching of English as a Foreign Language.
19. *Laine Strömberg Sölveborn* 1983: Doktoranders studiesituation. En undersökning vid samhällsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet.
20. *Max Scharnberg* 1984: The Myth of Paradigm-shift, or How to Lie with Methodology.
21. *Margareta Björndahl* 1984: Klassföreläsarens inställning till daglig elevvård. En analys av uppfattningar och pedagogiskt handlande i sexton högstadielklasser.